



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Samara Cardoso

**AÇÕES PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL:** vivências dos direitos da infância em escolas da Rede
Municipal de Florianópolis

Florianópolis
2023

Samara Cardoso

**AÇÕES PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL:** vivências dos direitos da infância em escolas da Rede
Municipal de Florianópolis

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Diana Carvalho de Carvalho,
Dra.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cardoso, Samara

AÇÕES PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL : vivências dos direitos da infância
em escolas da Rede Municipal de Florianópolis / Samara
Cardoso ; orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, 2023.
313 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Infância. 4. Transição educação
infantil/anos iniciais. 5. Prática pedagógica. I. Carvalho,
Diana Carvalho de. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Samara Cardoso

**AÇÕES PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL: vivências dos direitos da infância em escolas da Rede
Municipal de Florianópolis**

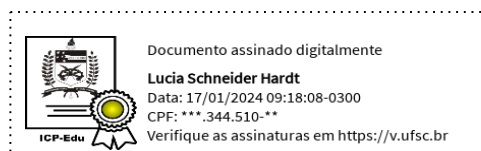
O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 30 de outubro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina

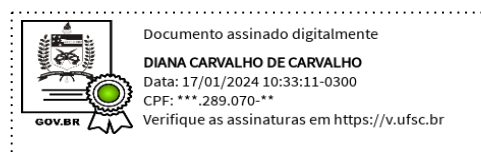
Profa. Cris Regina Gambeta Junckes, Dra.
Prefeitura Municipal de São José

Profa. Simone Vieira de Souza, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Diana Carvalho de Carvalho, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho, primeiramente à minha **MÃE!** Que desde sempre me impulsionou para seguir nos estudos e com o seu exemplo de determinação de ser mãe e mulher solo, me inspira!

Dedico esta pesquisa aos meus filhos amados **GUILHERME e HENRIQUE** que ao enfrentarem desafios para se transformarem em estudantes me instigaram com a temática. Por estarem junto a mim desde o início do processo de estudo, com amor, com paciência, com companheirismo, mesmo quando eu não pude estar perto oferecendo atenção!

AGRADECIMENTOS

Sou grata,

À escola pública onde vivenciei experiências significativas na minha jornada escolar ao passar pelo Ensino Fundamental, Médio e até a Graduação, que na convivência me ensinou não apenas sobre os conhecimentos acadêmicos, mas também sobre pessoas, sobre sonhar!

Ao Espaço Infantil, lugar que iniciei a lecionar e que nos encontros de formação, observei, planejei, refleti e vivi momentos de experiências enriquecedoras!

À Katinha, amiga de tantas histórias de vida e de ensinamento profissional, que inspira com seu comprometimento pela educação!

Às parcerias de vida profissional e pessoal, as antigas e novas “Acacianas” que permanecem ao meu lado, que me formam enquanto ser humano e educadora compartilhando os desafios da Educação! À Juliana, Scheila, Rebeca e Júlia que nos laços que estabelecemos encontrei amizade, força e inspiração para seguir! Às parcerias que encontrei no caminho dos estudos, as “meninas do Mestrado”: Marcela, Lucilene e Zélia! Em especial à Juliana, a Ju, que na partilha dos momentos de angústias e dúvidas com a sua empolgação, sempre me animou! Às amigas que souberam compreender a distância e manter nossos vínculos intactos, que mesmo separadas pelo espaço e pelas mudanças acontecidas no caminho, permanecem perto de mim. À todas as parcerias, antigas e novas, profissionais e pessoais, pelas relações estabelecidas de cuidado, amor e afeto!

Às professoras e os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelas aulas diversificadas que oportunizaram momentos de aprendizado, contribuindo para meu processo formativo de ser educadora.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por permitir o acesso as unidades educativas, como também a concessão da licença remunerada, garantindo, dessa forma, o tempo para o aprofundamento dos estudos necessários à realização da pesquisa.

Às “professoras alfabetizadoras” entrevistadas, que com suas experiências forneceram o material necessário para o estudo.

Aos membros da banca, que na oportunidade da qualificação contribuíram para as definições do trabalho.

Em especial, a minha orientadora Prof^a Dr^a Diana Carvalho de Carvalho, pela paciência com minhas limitações teóricas e pela sua orientação minuciosa e assertiva ao longo do processo da pesquisa.

Sou grata!

Antes de mais nada é necessário saber discriminar os problemas que merecem e devem ser investigados. Mas este poder de discriminação não nos vem da ciência. A ciência só nos pode oferecer métodos para explorar, organizar, explicar e testar problemas previamente escolhidos. Ela não nos pode dizer o que é importante ou não. A escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com os valores do investigador. A ciência não pode me dizer se o mais importante é a análise das funções sócio-políticas da educação ou a análise dos métodos educacionais mais adequados para a rápida aprendizagem de alunos com QI acima de 200. Mas a escolha do problema certamente tem a ver: com os interesses e valores do investigador. Quanto a mim, faço minhas as palavras de Brecht: Eu sustento que a única finalidade da ciência está em avaliar a miséria da existência humana (Alves, 2016, p.74).

Educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem. Aprender o mundo humano e aprender uma linguagem porque “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo” (Wittgenstein, *op. cit.*, parágrafo 5.6, p.11).

Ao começar meus estudos, me agradou tanto o passo inicial, a simples conscientização dos fatos, as formas, o poder de movimento, o mais pequeno inseto ou animal, os sentidos, o dom de ver, o amor - o passo inicial, torno a dizer, me assustou tanto, e me agradou tanto, que não foi fácil, para mim, seguir adiante, pois eu teria querido ficar ali, flanando o tempo todo, cantando aquilo em cânticos extasiados (Whitman; Alves, 2016, p.105).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa Educação e Infância e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), teve como objetivo investigar quais ações pedagógicas promovem vivências dos direitos da infância no 1º ano do Ensino Fundamental, realizadas no momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Florianópolis. Para tanto buscamos identificar orientações em documentos oficiais, analisar ações pedagógicas realizadas nas escolas, compreender a importância da continuidade no desenvolvimento da escrita e explorar como teoria, políticas e práticas se relacionam nesse contexto. A dissertação foi organizada em três capítulos: “A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo: para além da transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais”, “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos documentos da política educacional” e “As ações pedagógicas de transição na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. Em termos metodológicos, a pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica, envio de questionários, análise documental e entrevistas com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. A análise foi realizada com base no método de Análise de Conteúdo, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A Teoria Histórico Cultural, baseada nas ideias de Vigotski, foi o referencial que fundamentou a investigação e orientou as análises e a construção dos resultados. Os resultados pautaram-se na análise de documentos oficiais, de nove (09) Projetos Político pedagógicos e nove (09) depoimentos de professoras de 1º ano, sendo possível destacar: a referência nos documentos oficiais à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfatizando o desenvolvimento integral da criança; a relevância do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e no processo de aquisição da escrita como instrumento cultural complexo, manifestada pelas professoras; a importância da relação família-escola e do afeto na acolhida das crianças; a identificação da necessidade de trabalho docente compartilhado e de planejamento coletivo, bem como da importância da formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica; a necessidade de avançar nos estudos das práticas baseadas na Teoria Histórico Cultural, devido à importância dessa abordagem no contexto da transição e alfabetização. A formação continuada pode ser entendida como um instrumento fundamental para superar os desafios e limites identificados nas ações pedagógicas analisadas.

Palavras-Chave: Educação; Infância; Transição educação infantil/anos iniciais; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This master's research, linked to the line of research Education and Childhood and the Group of Studies and Research on Childhood, Education and School (GEPIEE), aimed to investigate which pedagogical actions promote experiences of children's rights in the 1st year of Elementary School, carried out at the time of the transition from Early Childhood Education to Elementary Education in schools in the Municipal Network of Florianópolis. For that, we seek to identify guidelines in official documents, analyze pedagogical actions carried out in schools, understand the importance of continuity in the development of writing and explore how theory, policies and practices are related in this context. The dissertation was organized into three chapters: "The appropriation of writing as a complex cultural instrument: beyond the transition between Early Childhood Education and Early Years", "Transition from Early Childhood Education to Elementary Education in educational policy documents" and "Actions pedagogical transitions in the Municipal Education Network of Florianópolis". In methodological terms, the research was characterized by a qualitative approach, including bibliographic review, sending questionnaires, document analysis and interviews with teachers of the 1st year of Elementary School. The analysis was carried out based on the Content Analysis method, which uses systematic and objective procedures for describing the content of the messages. The Historical-Cultural theory, based on Vygotsky's ideas, was the reference that supported the investigation and guided the analyzes and construction of the results. The results were based on the analysis of official documents, nine (09) Political Pedagogical Projects and nine (09) testimonials from 1st year teachers, it being possible to highlight: the reference in official documents to the transition from Early Childhood Education to Elementary Education, emphasizing the integral development of the child; the relevance of the role of play in child development and in the process of acquiring writing as a complex cultural instrument, expressed by the teachers; the importance of the family-school relationship and affection in welcoming children; identifying the need for shared teaching work and collective planning, as well as the importance of continuing education for all Basic Education professionals; the need to advance in studies of practices based on Historical-Cultural Theory, due to the importance of this approach in the context of transition and literacy. Continuing education can be understood as a fundamental instrument to overcome the challenges and limits identified in the analyzed pedagogical actions.

Keywords: Education; Childhood; Early childhood education/early years transition; Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das unidades educativas de Educação Básica do município de Florianópolis	148
Figura 2 – Exemplo do mapa do roteiro de visitas nas unidades educativas de Ensino Fundamental do município de Florianópolis.	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas a partir de Colombi (2012) no Banco de dados da CAPES	25
Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir de Colombi (2012) no Banco de dados da ANPED	26
Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir de Colombi (2012) no Banco de dados da ANPED Sul.....	27
Quadro 4 – Número de dissertações de mestrado no banco de dados da CAPES para leitura dos resumos	32
Quadro 5 – Categorias de análise referente aos tipos de ações realizadas pelas unidades educativas, organizadas com base nos questionários e PPP.....	174
Quadro 6 – Ações pedagógicas realizadas pelas unidades educativas de acordo com a etapa de ensino e organizadas conforme as categorias de análise	178
Quadro 7 – Tipos de ações realizadas pelas unidades educativas, organizadas conforme as categorias de análise	180
Quadro 8 – Unidades que participaram das entrevistas por região e etapas de ensino	207
Quadro 9 – Perfil das professoras entrevistadas.....	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das 38 unidades educativas por região e etapas de ensino	147
Tabela 2 – Distribuição das 38 unidades educativas com relação à quantidade de turmas em cada etapa de ensino	147
Tabela 3 – Distribuição das 34 unidades educativas participantes da pesquisa por região e etapas de ensino	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FEFS	Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GBM	Grupo Banco Mundial
GT	Grupo de trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	62
2 A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA COMO UM INSTRUMENTO CULTURAL COMPLEXO: PARA ALÉM DA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS.....	69
2.1 VIGOTSKI - CONTEXTO HISTÓRICO, OBJETIVO DO SEU TRABALHO E FUNDAMENTOS DO MÉTODO.....	70
2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA COMO INSTRUMENTO CULTURAL COMPLEXO	74
3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL	86
4 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE TRANSIÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	146
4.1 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL REVELADAS PELOS QUESTIONÁRIOS, PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E ENTREVISTAS	150
4.1.1 O que revelam os questionários sobre a transição.....	156
4.1.2 A transição no Projeto Político Pedagógico	166
4.1.2.1 Os referenciais legais e teóricos	182
4.1.2.2 O conceito sobre criança e infância	186
4.1.2.3 O conceito de alfabetização	187
4.1.2.4 A formação de professores	188
4.1.2.5 O planejamento dos professores.....	191
4.1.2.6 A organização dos espaços e tempos.....	196
4.1.2.7 O papel da brincadeira e a ludicidade	199
4.1.2.8 A relação da afetividade, família e período de inserção.....	201
4.2 A TRANSIÇÃO DO PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	206
4.2.1 Perfil das professoras do 1º ano da RMEF.....	210
4.2.2 Afetividade, acolhimento e relação com as famílias	214
4.2.3 Estratégias planejadas para adaptação da criança ao novo ambiente e a uma nova rotina escolar e pessoal	221
4.2.4 A importância da brincadeira e da ludicidade no processo de transição	231
4.2.5 Planejamento, registro e formação de/dos professores	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
REFERÊNCIAS.....	274
APÊNDICES	283
ANEXO	312

1 INTRODUÇÃO

Recordar é viver e reavivar vivências, alegrias, sonhos e desejos! Aqui, ao escrever esta pesquisa, recordando minha¹ caminhada profissional e porque também não dizer pessoal, reacende o meu desejo de investigar minhas dúvidas, inquietações e curiosidades sobre as crianças, a escola e a educação. Reacende a sede pelo conhecimento, um querer aprofundar o que se sabe e o que podemos descobrir sobre o universo infantil entrelaçado com o universo da escola e educação. Recordo Paulo Freire (1996, p. 95) “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. E neste movimento interno, vivo e profissional, transformo a inquietação da curiosidade em pesquisa na busca pelo conhecimento para aprender a ensinar.

Início a elaboração desta pesquisa considerando minha formação acadêmica e experiência profissional em espaços de Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), inicialmente privado e, na maioria do tempo, em espaços educativos públicos. Após concluir o Ensino Médio, entre os anos de 1997 a 2003, minhas primeiras experiências profissionais e de estudos na área da Educação foram em consonância com o trabalho informal de recreadora infantil em festas comemorativas. Fui em busca de aperfeiçoamento, realizando cursos de Teatro e até mesmo vestibulares para Artes Cênicas, por duas vezes, e Artes Plásticas, por uma vez, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mas em nenhum consegui ser classificada.

Em 1997 tive a oportunidade de ser convidada para trabalhar em uma escola de EI chamada de “Espaço Infantil”, no bairro da Barra da Lagoa, e fui arrebatada para a área da Educação. Através dos grupos de estudos ministrados pela coordenadora pedagógica e orientados pelos pensamentos de Madalena Freire e dos conceitos da experiência pedagógica italiana, Reggio Emília, que considera a criança como protagonista do seu aprendizado, refletia minha prática pedagógica à luz das teorias. Juntamente com esses estudos, também participava dos Ciclos de Debates sobre EI organizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos, do Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹ Registra-se que no decorrer deste trabalho de dissertação haverá uma oscilação entre a pessoalidade dos verbos. Neste trabalho optamos por manter a maior parte do tempo o verbo flexionado na primeira pessoa do plural porque não foi um trabalho solitário, mas produzido por meio de diálogos entre pesquisadora com sua orientadora, os membros da banca de qualificação e os autores referenciados. Porém, o verbo será utilizado na primeira pessoa do singular quando se referir a minha experiência de vida e as questões específicas da coleta de dados.

Nessa escola atuava com muitos personagens e histórias, sempre trazendo a afetividade, a ludicidade e a brincadeira para realizar as mediações e interações entre as crianças, como também a vivência em momentos na natureza: em contato com árvores, pastos, plantio de plantas no jardim e verduras e legumes na horta escolar. O que nos movia, como grupo de professoras, era oportunizar as “cem linguagens das crianças” (Malaguzzi, 1999), conjuntamente com muita observação, registro e reflexão, planejamento e replanejamento das práticas pedagógicas, como indica Madalena Freire (1996). E, dessa forma, os caminhos das experiências profissionais me levaram, em 1999, a ingressar na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia abriu mais espaços de formação teórica sobre a prática. Tive a oportunidade de estagiar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), nas classes de Alfabetização, vivência de suma importância, pois o papel de professora no Ensino Fundamental era bem diferente da atuação na EI. Assim, observava no estágio uma ruptura no formato das interações entre crianças e crianças, professor/professora e criança, criança com o espaço e tempo escolar. O estágio, realizado na Escola Estadual Padre Anchieta, localizado no município de Florianópolis, Santa Catarina (SC), durante o primeiro semestre de 2003, foi uma vivência marcante. Naquele momento, eu tive a oportunidade de testar meus conhecimentos teóricos juntamente com minhas experiências profissionais anteriores e perceber que a docência era a profissão que eu gostaria de seguir. Estar ali estagiando com crianças pequenas, que muitas vezes não comeram, não tomaram banho, não dormiram e também não tinham na sala de aula uma atenção ou interação diferenciada e nem mesmo momentos de fala e escuta, me fazia refletir sobre a distância afetiva dos professores e o conceito de criança que vigorava no espaço do EF. Na verdade, os professores mostravam-se visivelmente preocupados com os conteúdos programáticos e com o cumprimento da rotina estabelecida de normas, execução de tarefas, comportamentos e horários determinados.

Nesse estágio questionava vários aspectos: como estava colocada nas metodologias das ações pedagógicas a organização dos espaços e tempos? Quais eram e como se dava o acesso aos materiais disponibilizados em sala de aula? A afetividade, a fala e escuta das crianças nas relações eram considerados elementos para o desenvolvimento infantil? A ludicidade e o papel da brincadeira estavam

presentes na sala de aula do 1º ano no EF? Em que momentos as crianças eram consideradas como seres ativos no processo ensino/aprendizagem, sendo-lhes propostos espaços de escuta e fala?

A curiosidade sobre as especificidades da infância, principalmente das crianças pequenas, sempre me acompanhou durante o período de minha formação inicial. Com isso, no ano em que conclui a Graduação de Pedagogia - Séries Iniciais, realizei uma Pós-Graduação em nível de especialização na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel - UNIVEL, no Curso de Alfabetização e EI, pois o vínculo com a EI era muito forte e a Graduação no Curso de Pedagogia, na época, não me possibilitou essa formação na área de EI. Também me inquietava o fato, observado no estágio, de ruptura entre as atividades e brincadeiras que as crianças viviam na EI em prol de uma suposta técnica de alfabetização/da aprendizagem da escrita e leitura na chegada do EF. No estudo teórico realizado no curso de especialização pude reler, aprofundar e aprender novos conceitos sobre as crianças e a EI, com relação especialmente à metodologia de projetos como organizadora do currículo e aprendizagem significativa, finalizando em um trabalho dissertativo intitulado “Uma Abordagem sobre Projetos na Educação da Primeira Infância”.

Assim, minha trajetória profissional inicialmente foi na EI, porém sou efetiva há 17 anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Atuo na Educação Básica (EB) e no EF, utilizando os princípios dos estudos de Madalena Freire para planejar minhas ações pedagógicas, independente do cargo que assumo. Nesse período, exerci funções nos cargos de: Professora auxiliar de ensino, Coordenadora da Sala Informatizada, Coordenadora do Programa Escola Aberta² e Mais Educação³

² O Programa Escola Aberta é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e conta com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem como objetivo incentivar e apoiar a abertura de escolas básicas públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social nos finais de semana. Em parceria com a comunidade local, o programa visa estimular a troca de experiências e o planejamento coletivo executando atividades educativas, culturais, artísticas e esportivas. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal?id=16738>. Acesso em: 12 maio 2022.

³ O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. O PME vigorou entre 2007 e 2016, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e a reorganização curricular, visando uma educação integral, com um processo pedagógico conectado nas áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. Em 2016, o PME foi substituído pelo Novo Mais Educação, dedicando-se, mais especificamente, às atividades de Língua Portuguesa e Matemática, sendo praticamente extinto das redes de ensino nos anos seguintes, em função dos cortes

e como Articuladora do Projeto Jornada Ampliada em Tempo Integral na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Essas experiências profissionais sempre foram permeadas de muitas dúvidas sobre como qualificar a prática pedagógica a fim de tornar a aprendizagem mais significativa aos estudantes, sejam esses estudantes crianças pequenas ou adolescentes. Todas essas funções foram aliadas a formações continuadas em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis e outras oferecidas pelo Ministério da Educação, em parceria com as Universidades Federais. A busca pela formação continuada foi necessária em todos os momentos profissionais, o que me leva a concordar com Silva (2009) quando afirma que é o professor que deve falar a respeito da prática educativa e não os que vivem outros contextos, pois “o que o professor retém como saber de referência está intimamente ligado à sua experiência profissional” (Silva, 2009, p. 11). Ainda sobre a relevância da formação continuada, Silva destaca que:

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em aula para poder agir de maneira mais racional e adequada (Silva, 2009, p. 11).

Foi a partir do curso de graduação na universidade, aliada à formação continuada, que fui refletindo e percebendo que a prática pedagógica é construída a cada dia, utiliza como inspiração as teorias, reconhece a bagagem das crianças: sua história, seu contexto e pertença social, e isso faz com que a aprendizagem seja significativa, visto que somente aplicar conteúdos que não tem uma ligação com o cotidiano das mesmas não propiciará essa aprendizagem.

Nessa perspectiva, o caminho que percorri em minha trajetória profissional e acadêmica, desde 1997 até o presente momento, confirma-se como processo de ser observadora da minha prática pedagógica, entendendo que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32). Minhas atividades como professora na RMEF foram distribuídas em: atividades de docência, atividades de coordenação, atividades administrativas e atividades de pesquisa, formação continuada e de extensão. Essa pluralidade de atividades fez com que eu sempre estivesse buscando novas experiências profissionais e estratégias diferenciadas de ensino/aprendizagem dentro da Educação. Conforme o pensamento de Madalena

Freire (1996), num processo dialético de pensar a realidade, com base na observação da realidade vivida, com os instrumentos de reflexão, avaliação e planejamento.

Freire (1996), ao abordar os instrumentos metodológicos de observação, registro e reflexão, destaca a importância do olhar observador:

[...] a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Pois sempre “só vejo o que sei” (Jean Piaget). Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber, e assim, podemos voltar à teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar. [...]. Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Nesse sentido o olhar e a escuta envolvem uma ação altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (Freire, 1996, p. 02).

Como coordenadora, ao realizar com os professores e professoras planejamentos individuais e coletivos; ao organizar os horários, atividades e espaços educativos dos projetos que envolveram a jornada escolar ampliada; ao relacionar-me com os profissionais da unidade educativa, com as famílias e com os estudantes crianças e adolescentes para apresentar e construir coletivamente as novas propostas educativas inseridas na unidade escolar; ao observar a relação dos estudantes com os professores/professoras, a relação dos estudantes com o espaço escolar e com as propostas de atividades sugeridas, alinhadas com as mudanças dos documentos legais, às dúvidas, angústias e desafios; todas essas situações sempre foram orientadas por um princípio: pensar nas crianças e seus direitos da infância - sua forma de ser, ver e agir no espaço em que vivem - em consonância com as metodologias de ensino existentes na unidade escolar.

Tal pressuposto está de acordo com a Teoria Histórico Cultural formulada por Lev S. Vigotski⁴, nas primeiras décadas do século XX, que compreende a criança como sujeito histórico e social. Segundo esse autor (Vigotski, 2001; 2009), os elementos da linguagem, da imaginação, da emoção, do brincar, dentre outros, são processos de humanização e nos permitem compreender a criança nas suas relações com o meio social em constante movimento de aprendizagem e desenvolvimento. As

⁴ O nome Lev Semyonovich Vygotsky em Russo é Лев Семёнович Выготский e tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Muitas formas são aceitas: Vigotski, Vigotskii, Vygotski, Vygotsky entre outras. O uso da grafia Vygotsky é encontrado em muitos livros de língua inglesa. No Brasil, o acesso aos textos de Vigotski em língua portuguesa é decorrente de diferentes traduções de suas obras do idioma russo para o inglês, para o espanhol, bem como para o português. Nesta dissertação utiliza-se a grafia “Vigotski” como padrão para nominar o autor em língua portuguesa, de acordo com a opção dos tradutores. No entanto, serão mantidas nas referências bibliográficas as grafias do nome do autor tal como apresentadas nas edições acessadas.

contribuições de Vigotski para a Educação da Infância são atuais e necessárias no sentido de compreender as crianças como sujeitos de direitos, de fala, de escuta, de conhecimento e o período da infância como um espaço-tempo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse período, a imaginação, memória, pensamento e emoção são fatores que contribuem para que a criança seja entendida como alguém que é e está sendo no mundo. Deixando sua marca social como pessoa na sociedade, na relação com o mundo e com as outras pessoas.

Como Professora auxiliar do EF atuei, por 07 anos, substituindo a ausência dos professores regentes, tanto nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) como também nos anos Finais (6º aos 9º anos). E foi na possibilidade da docência em todos os anos de ensino que procurei realizar estratégias de ensino com base na metodologia de projetos, temas pertinentes ao cotidiano dos estudantes e sociedade, visando uma aprendizagem dos conteúdos curriculares de forma significativa. Sempre busquei realizar os planejamentos fundamentados em uma perspectiva histórico cultural, com metodologias participativas que envolvessem os estudantes, famílias e profissionais, tais como a roda de diálogo, avaliação individual e coletiva, observação dos temas de interesse para elaboração de atividades. A partir do ano de 2006, com a implementação da Lei do Ensino de 9 anos, sob o nº 12.274/2006, que retirou as crianças de 06 anos da EI e as inseriu no EF, presenciei, especificamente nos primeiros anos, os mesmos momentos e angústias do estágio da graduação, acrescidos de choros dos estudantes crianças e ansiedades das famílias pela aquisição da leitura e escrita. Observei mais uma vez a ruptura do “modo de ser criança”, o desrespeito aos “direitos das crianças” com metodologias de ensino/aprendizagem adotadas para essa fase da vida na unidade de EF; esse contexto de relações – lei, crianças, famílias, escola e aprendizagem - continuavam a me inquietar.

Considero que as motivações pessoais não são separadas de interesses acadêmicos e nem tão pouco os êxitos acadêmicos são isentos da interferência ou afetação das vivências pessoais. Portanto, no meio dessas vivências profissionais e formativas, quando fui mãe de gêmeos e os mesmos, com jeitos diferentes de conhecer e se apropriar do mundo, ingressam na rede municipal de ensino na EI e no EF reacendeu a inquietação das práticas pedagógicas no que se refere à transição da EI para o EF. Percebia, por meio das atividades e relatos deles, as atividades sem

significado e vivências que ignoravam o modo de ser criança no espaço escolar do EF, causando rupturas na curiosidade, desgosto pela leitura, escrita e outras atividades escolares, além da perda da alegria de estar na escola.

Entendo que a transição da EI para o EF é um dos momentos cruciais para as instituições de EF efetivarem ações pedagógicas que considerem realmente as especificidades das crianças, seus direitos e consequentemente a alegria de estar na escola. Considero que o tema “transição” ainda é um desafio e está em construção nas unidades educativas do EF, mas aposto que uma melhor compreensão sobre a transição das crianças entre uma etapa de ensino para outra torne possível a ressignificação da instituição escolar do EF, transformando-a em um lugar onde as crianças possam gostar de ficar, possam ser felizes e possam ser constantemente estimuladas a aprender.

Neste sentindo, para pensar o primeiro ano da primeira etapa do EF, onde as crianças, que serão chamadas de estudantes, mas ainda estão na fase do desenvolvimento infantil, possam continuar sendo felizes na escola, compartilho o pensamento de Georges Snyders: “Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo a idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade, os diferentes momentos de suas idades” (Snyders, 1996, p. 29).

Segundo o estudo de Carvalho (1999), o tema “alegria na escola” é característica das últimas obras⁵ de Georges Snyders:

Para que o aluno tenha alegria na escola, para que esta seja significativa, tenha significado, lhe dê respostas às suas indagações, a escola deve partir da cultura dos alunos, de sua experiência imediata, pois ela já contém elementos válidos (relacionado com os conceitos de Snyders de progresso e presente) e, a partir daí, realizar a ruptura, apresentando-lhe a cultura elaborada, o conhecimento escolar, que o auxiliará a ver de forma diferente, ampliada, crítica, o que já se pressentia em sua experiência de forma assistemática, não acabada, plena. Ao realizar este movimento o aluno tem alegria presente, alegria que o forma e transforma, pois possibilita a compreensão da realidade e lhe dá impulso para agir. O conceito de alegria desenvolvido por Snyders não é uma alegria qualquer, um estado de graça, um descomprometimento, um afastamento da realidade e seus problemas. É a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência,

⁵ As últimas obras de George Snyders referidas no estudo de Carvalho (1999) foram os livros *Alegria na Escola*, *Alunos Felizes*, *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* e *Feliz na Universidade*. A preocupação central de Snyders (1996) nas suas últimas obras é a alegria na escola. Entretanto, segue sua defesa pela democratização da escola e pauta suas propostas na ótica da luta de classes, tratadas nas obras anteriores.

etc. A alegria que Snyders tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, da supressão (ou pelos menos sua diminuição) das inseguranças, do medo e incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade. É conceito de humanização do homem da filosofia marxista, ou seja, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas (Carvalho, 1999, p. 164).

Impulsionada por todas essas questões, como coordenadora de Projetos, como professora e também como mãe, juntamente com a equipe de trabalho dentro da unidade escolar da qual sou profissional efetiva, tentamos iniciar em 2018 uma proposta de projeto educativo compartilhado entre a nossa unidade de Educação Fundamental com as unidades de EI do bairro sobre a Transição da EI para o EF, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas nas unidades referidas e inserir este Projeto no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades educativas participantes. No entanto, ao desenvolver o projeto, encontramos alguns desafios, tais como: aceitação dos profissionais em discutir e/ou pensar ações sobre o tema; mudança de profissionais de um ano para o outro devido a forma de contratação⁶; falta de priorização no planejamento de momentos para os professores reunirem-se com o objetivo de pensar e planejar sobre o tema; definir quem seria responsável nas unidades para que as ações acontecessem, bem como colocar em prática mudanças estruturais pensadas coletivamente e dar continuidade no ano seguinte; acesso ao histórico escolar da criança (Relatório/avaliação da criança da Educação Infantil); estudo de material teórico e/ou socialização de práticas educativas suficientes da RMEF que dessem suporte às discussões e ações sobre a temática.

O que encontramos de materiais teóricos foram de orientação em nível nacional datados da época da implementação da lei: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (Brasil, 2004) e “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (Brasil, 2009). Em nível municipal, encontramos algumas referências sobre a temática nos documentos: Diretrizes Curriculares para a EB na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) (2015), Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016) e Desafios Metodológicos para a Formação das/dos Profissionais da Educação (2016). Muitos desses materiais nem

⁶ A Rede Municipal de Florianópolis realiza a contratação dos profissionais da Educação sob duas formas: efetivo e substituto, respectivamente, por meio de Concurso Público e Processo Seletivo de Substitutos que ocorre anualmente. Os profissionais admitidos em caráter temporário realizam suas atividades por um ano na unidade educativa escolhida na data da escolha de vaga.

sempre são disponibilizados aos professores das salas ou discutidos sob a orientação da equipe pedagógica.

Assim, essa pesquisa busca observar, analisar e compreender o fenômeno da transição das crianças da EI para o EF, considerando-as como seres sociais e, portanto, sujeitos de direitos. Um tema atual e relevante para a rede municipal, pois permitirá conhecer a realidade e também possibilitará contribuir para a formulação de políticas e ações, tanto para qualificar a minha prática pedagógica, como para contribuir para a qualidade da educação pública.

De certa forma, a pesquisa também permitirá compreender de forma qualitativa como a Rede Municipal de Florianópolis está praticando a implementação da Lei 11.274/2006, nos seus espaços e materialidades, nos seus documentos e nas suas metodologias de ensino para receber as crianças e seus familiares abarcando as especificidades da infância, especialmente com relação à transição da EI para o EF. Entendo que se faz necessário continuar estudando sobre a transição das crianças da EI para o EF, nos colocarmos como profissionais investigadores da própria prática pedagógica e que desenvolvam a reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico.

Considerando que a construção do conhecimento científico se dá de forma coletiva, foi realizada uma revisão bibliográfica nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com a perspectiva de conhecer estudos que abordaram o fenômeno estudado e, assim, dar suporte teórico para a investigação, haja visto que se passaram mais de 15 anos da implementação da Lei 11.274/2006 - Ensino de 09 anos.

Com o objetivo de mapear as produções acadêmicas relacionadas ao tema Transição da EI para o EF, Direito da Infância e Implementação do EF de nove anos na Prefeitura Municipal de Florianópolis, iniciou-se a pesquisa bibliográfica, por indicação da orientação, realizando a leitura da dissertação da pesquisadora Gisela Maria Silveira Colombi (2012), intitulada "O Ensino Fundamental de nove Anos no Brasil: Uma análise da produção discente (2006-2010)". O trabalho teve como objetivo investigar as produções acadêmicas disponíveis no portal da CAPES, na área da Educação, sobre a política de ampliação do " de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2010, referente as seguintes questões: como se delineou a produção discente

sobre o Ensino Fundamental de nove anos? Que metodologias e procedimentos metodológicos foram utilizados nas produções? Que questões teóricas embasaram as pesquisas investigadas? Como foram contemplados os temas criança, infância, escola e brincar na produção analisada? A análise investigou como as categorias criança, infância e escola apareceram nas pesquisas e seus desdobramentos em subcategorias.

A pesquisadora constatou que 90% da produção acadêmica está concentrada nas universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil; 60% das dissertações tratou do ciclo inicial de alfabetização, enfatizando especialmente o primeiro ano do EF de nove anos; as matrizes teóricas que fundamentaram as dissertações foram os estudos da sociologia da infância de base fenomenológica, os estudos culturais de base foucaultiana e os estudos da perspectiva histórico-cultural.

Conforme Colombi (2012), a categoria infância foi sintetizada em três subcategorias: como uma construção social, histórica e cultural; relacionada ao processo de escolarização; em relação aos direitos sociais das crianças. A infância foi compreendida como um período ou etapa da vida e abordada de forma a superar a perspectiva biologizante ou desenvolvimentista. A categoria criança foi compreendida como um ator social, um sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens; a criança como um sujeito social, histórico, cultural e também sujeito de aprendizagem. E a categoria escola, nas dissertações pesquisadas, foi compreendida como setor que garante o direito à educação; espaço de aprendizagem e educação formal e como espaço privilegiado de formação docente.

As pesquisas analisadas por Colombi (2012) levantaram demandas sobre as precárias condições materiais da escola e a organização curricular distante das necessidades do EF de nove anos, como o brincar na escola; formação insuficiente dos educadores para garantir a qualidade do ensino que a infância na escola exige, como um direito da criança, o que ainda está distante da realidade das instituições educativas. A autora destaca: “A brincadeira e a participação efetiva das crianças nas práticas escolares é uma utopia que merece ser conquistada, mas, para isso, necessita do engajamento dos profissionais da educação” (Colombi, 2012, p. 11).

O levantamento das dissertações no banco de teses e dissertações do portal CAPES, realizado por Colombi (2012), considerou como marco temporal final o mês de dezembro de 2010. A pesquisadora selecionou 35 trabalhos de pesquisa, sendo

33 dissertações de mestrado, 01 tese de doutorado e 01 dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, defendida naquele mesmo ano sobre a temática e que ainda não tinha sido incluída no Portal CAPES. A pesquisa foi delimitada às dissertações de mestrado - retirando do estudo a tese de doutorado - já que a produção discente se concentrava nesse tipo de material.

Para selecionar as produções no banco de dados CAPES, com base em Colombi (2012), utilizei o seguinte critério: trabalhos em que nos títulos continham as palavras referentes ao tema da pesquisa: transição, infância, práticas educativas, ações educativas ou experiências. Os quadros a seguir apresentam as dissertações por mim selecionadas.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas a partir de Colombi (2012) no Banco de dados da CAPES

AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	TÍTULO
AMARAL, Arleandra Cristina Talindo	UFPR/PR	2008	Paulo Vinicius Baptista da Silva	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.
SCHMITZ, Lenir Luft	UNIJUÍ/RS	2008	Noeli Valentina Weschenfelder	Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias.
FURTADO, Mônica Teresinha Colsani	UNIVALI/SC	2009	Verônica Gesser	A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso.
MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale	PUC/SP	2009	Maria Machado Malta Campos	Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar.

MOYA, Doris de Jesus Lucas	UEM/PR	2009	Marta Sueli de Faria Sforzi	A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas.
RANIRO, Caroline	UNESP – FCL/ Araraquara	2009	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras.
LOUREIRO, Carla Cristiane	UFSC/SC	2010	Jucirema Quinteiro	O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância.

Fonte: adaptado de Colombi (2012)

Para escolher os trabalhos selecionados por Colombi (2012) no banco de dados da ANPEd utilizei os mesmos critérios: trabalhos em que nos títulos continham as palavras referentes ao tema da pesquisa: transição, infância, práticas educativas e ações educativas ou experiências.

O levantamento de dados realizados pela pesquisadora no banco de dados da ANPEd evidenciou que alguns autores se repetiram nos dois bancos de dados. Cabe destacar que as discussões sobre a temática na ANPED estavam concentradas nos grupos de trabalho (GTs): Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT 7) e Educação Fundamental (GT 13).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir de Colombi (2012) no Banco de dados da ANPED

Tipo/GT	Instituição	Ano	Autor	Título
Trabalho no GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos	FFCLRP/USP	2007	Bianca Cristina Correa	Crianças de seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos.
Trabalho no GT 13 – Educação Fundamental	UFRRJ	2009	Anelise Monteiro do Nascimento	Escolarização da infância: notas sobre história, concepções e políticas.

Fonte: adaptado de Colombi (2012)

No levantamento bibliográfico no banco de dados ANPEd-Sul, Colombi (2012) constatou que novamente repetiram-se autores cujos trabalhos também estavam presentes no banco de dados da CAPES. As reuniões da ANPEd-Sul são organizadas por eixos temáticos diferentes dos GTs das reuniões anuais da ANPEd. Nesse caso, a temática que aqui pesquisamos esteve presente prioritariamente no eixo temático Educação e Infância e uma pesquisa apresentada no GT Educação e Arte.

Para escolher os trabalhos selecionados no banco de dados ANPEd-Sul, a partir da pesquisa de Colombi (2012), utilizei os mesmos critérios: trabalhos em que nos títulos continham as palavras referentes ao tema da pesquisa: transição, infância, práticas educativas e ações educativas ou experiências.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir de Colombi (2012) no Banco de dados da ANPED Sul

Tipo/GT	Instituição	Ano	Autor	Título
Eixo: Educação e Infância	UFRGS e UNILASALLE	2008	Andrea Rapoport, Dirléia Fanfa Sarmento, Marta Nörnberg e Suzana Moreira Pacheco	O que se faz no primeiro ano? Uma análise a partir do olhar de crianças estudantes no primeiro ano do ensino fundamental.
Eixo Temático: Educação e Arte	UFSC/UFSC	2010	Gislene Natera Azor e Gilka Girardello	Infância, Brinquedos Cantados e Orientações para o Ensino Fundamental: diálogos possíveis.
Eixo Temático: Educação e Infância	UNESP/UNESP	2010	Nair Correia Salgado de Azevedo e Mauro Betti	Ensino Fundamental de nove anos: Ludicidade e Pesquisa-Ação.
Eixo Temático: Educação e Infância	UNIVALI	2010	Jairo Gebien	Estudar e Brincar ou Brincar e Estudar? O que dizem as crianças sobre o brincar e a brincadeira no 1º ano do Ensino Fundamental?

Eixo Temático: Educação e Infância	UFSC	2010	Carla Cristiane Loureiro	Os Colégios de Aplicação e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Fonte: adaptado de Colombi (2012)

Da revisão bibliográfica das produções acadêmicas realizadas por Colombi (2012), selecionei para leitura dos resumos as produções de Amaral (2008), Schmitz (2008) e Gebien (2011), pesquisas que afirmaram a importância de considerar a participação, a ludicidade e a brincadeira nas propostas pedagógicas no espaço tempo do 1º ano do EF de nove anos.

Amaral (2008) buscou compreender o que é ser criança e viver a infância na escola, tendo como foco principal analisar as estratégias que as crianças constroem, entre elas e com os adultos, para apropriação dos processos educativos na transição da EI para o primeiro ano do EF de nove anos. Os resultados da pesquisa demonstraram que as crianças indicaram que o primeiro ano do EF de nove anos tem exigências em demasia e que criam estratégias individuais e coletivas para atender e subverter as regras e poderem exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula. Como considerações finais, reitera-se a importância do diálogo com as crianças, como uma possibilidade de contribuir para uma mudança de paradigma que culmine na construção de propostas pedagógicas mais coerentes com as especificidades das muitas infâncias.

Shimitz (2008) investigou as vivências espaço-temporais das turmas de EI e do primeiro ano do EF de nove anos com o objetivo de discutir a inter-relação dos conceitos: concepções de infância, espaço e tempo na escola e na sala de aula, analisando a organização espaço-temporal vivenciada nos dois níveis de ensino. A autora evidenciou as diferenças históricas que foram sendo construídas entre estes dois espaços educativos e destacou a necessidade de a escola repensar as rotinas que foram sendo instituídas ao longo de sua história, tais como: os deslocamentos pelos diferentes espaços da escola e as pausas entre as vivências pedagógicas como indissociáveis do processo educativo.

Gebien (2011), com base no documento oficial da ampliação do Ensino Fundamental elaborado pelo MEC (Brasil, 2007), nas concepções de infância e brincadeiras defendidas pelos autores da Sociologia da Infância, buscou compreender

as seguintes questões: “Estudar e brincar ou brincar e estudar? Tempos e espaços para brincar; O proibido e o permitido e Brincar no primeiro ou no segundo ano?”. Utilizando entrevistas com as crianças do 1º e com as mesmas no 2º ano, constatou que as crianças consideram que a escola é lugar para estudar e também para brincar. Mas que, na rotina escolar, há lugares permitidos e também proibidos pela escola para brincar; que o brincar fica restrito apenas na hora do recreio, quando terminam as atividades, nas aulas de Educação Física e/ou quando a professora deixa. Na percepção das crianças entrevistadas, a brincadeira é coisa de criança e que, mesmo a escola não priorizando esses momentos, elas organizam tempos e espaços para brincar.

Colombi (2012), ao realizar uma análise das produções acadêmicas em torno da temática “transição Educação infantil para o Ensino Fundamental”, indica a necessidade de aprofundamento sobre o tema. No que diz respeito às ações pedagógicas realizadas no 1º ano do EF, alguns resultados das pesquisas na categoria escola e brincar, evidenciam que, apesar da nova proposta para o EF instituída pelo MEC valorizar o brincar e as atividades lúdicas, as práticas escolares ainda silenciam as crianças e consideram a ludicidade uma perda de tempo ou atribuem a ela um papel secundário. Relata que, por falta de entendimento teórico sobre a relevância das atividades lúdicas, dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança e na motivação para a aprendizagem significativa, há uma resistência de muitos professores, gestores e pais com um currículo que privilegie de forma interligada tanto a brincadeira e as atividades lúdicas, quanto situações de alfabetização e letramento.

De acordo com Colombi (2012):

O brincar parece ter relação com a Educação Infantil e os profissionais do Ensino Fundamental resistem em incorporá-lo no cotidiano da sala de aula, como se fosse antagônico ao processo de estudar e aprender. A escola é o lugar onde a criança tem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, à alfabetização e ao letramento, o que não impede que o lúdico tenha espaço, que vivenciar a infância seja permitido e estudar signifique aprender com alegria e significado social (Colombi, 2012, p. 123).

E, ainda,

As pesquisas, de modo geral, propõem o debate e o estreitamento da relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. [...] A Educação Infantil foi tratada por alguns autores como uma instância que pode inspirar o Ensino Fundamental na questão dos espaços, das rotinas flexíveis e nos estudos voltados ao entendimento da infância como uma construção social. [...]

Todavia, as discussões teóricas indicam que viver a infância na escola não é antagônico ao aprendizado, ao contrário, a aprendizagem significativa e prazerosa é o caminho para uma escola emancipadora, que expressa a alegria de compartilhar o conhecimento. [...] A carência de conhecimento teórico desqualifica a prática pedagógica, ficando evidenciada em muitas pesquisas a distância entre o conhecimento teórico veiculado pelas pesquisadoras e a prática dos professores nas escolas. [...] Mesmo com alguma formação e com um discurso mais consciente, a maioria dos professores retratados nas pesquisas mantém uma prática pedagógica tradicional e autoritária, cerceando as manifestações da criança e seu direito à brincadeira (Colombi, 2012, p. 126, 127 e 128).

As análises realizadas por Colombi (2012) indicam a importância da continuidade de investigações acerca das ações pedagógicas no momento da transição, especificamente no 1º ano, nas unidades de EF.

Considerando que o ponto de partida do levantamento bibliográfico por nós realizado foi a dissertação de Colombi (2012), que situa a produção acadêmica sobre a temática no período de 2006 a 2010, nosso próximo passo foi seguir a revisão bibliográfica da pesquisa entre o período de 2011 a 2021. Decidimos não realizar a revisão bibliográfica no banco de dados Anped-Sul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da região Sul) em função das repetições indicadas por Colombi (2012); ampliamos a pesquisa para o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2006 a 2021, já que este banco de dados não fez parte da pesquisa de Colombi (2012). Assim, o levantamento foi realizado nos seguintes bancos de dados:

- a) as teses e dissertações no Portal da CAPES – período 2011 a 2021;
- b) as teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - período 2006 a 2021;
- c) os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação): GT 13 - Educação Fundamental e GT 07 - Educação de 0 a 6 anos

As palavras chaves que utilizamos foram: Infância; Transição; Ensino de 09 anos; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

Os descritores utilizados para busca estão sintetizados e organizados em quadros e inseridos nos anexos (Apêndice 1), assim como também organizamos os quadros do levantamento bibliográfico, que revelaram a quantidade expressiva de

produções acadêmicas encontradas nos dois bancos dados de teses e dissertações – BDTD e CAPES – de acordo com os descritores considerados (Apêndices 2 e 3).

No banco de dados BDTD foram encontrados entre teses e dissertações 495 produções acadêmicas (Apêndice 2). A grande quantidade de produções acadêmicas encontrada em torno da temática Transição da EI para o EF levou a que realizássemos uma nova seleção, considerando as produções que indicaram os descritores nos títulos, conforme indica o Anexo 3. Apresentamos o detalhamento dessas produções selecionadas no BDTD, teses e dissertações quanto ao título, autoria, instituição e ano de publicação, no Anexo 4.

No banco de dados CAPES foram encontradas 616 produções acadêmicas de teses de doutorado (Apêndice 5). Devido à grande quantidade encontrada de produções acadêmicas, foi realizado o mesmo procedimento de selecionar as produções considerando os descritores contidos nos títulos, o que consta no Apêndice 6. Apresentamos o detalhamento das produções selecionadas da CAPES, teses de doutorado, quanto ao título, autoria, instituição e ano de publicação, no Apêndice 7.

O banco de dados CAPES apresentou 2.866 produções acadêmicas de dissertações de mestrado a partir dos descritores elencados. As produções estão organizadas e são apresentadas no Apêndice 8. O número expressivo de dissertações de mestrado referente à Transição da EI para o EF, nos fez seguir o critério de seleção considerando as produções que indicaram os descritores nos títulos. Esta seleção foi organizada no Apêndice 9 e o detalhamento está no Apêndice 10.

A busca bibliográfica das produções acadêmicas apresentadas nas reuniões nacionais da ANPEd⁷, nos Grupos de Trabalho (GT) 07 e 13, deu-se na plataforma da Associação. As informações relativas aos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) 07 e 13 das reuniões nacionais da ANPED estão no Apêndice 11 e os escolhidos de acordo com os descritores no Apêndice 12, com detalhamento quanto ao título, autoria, grupo de trabalho e ano da reunião.

⁷ ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, através da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Um dos objetivos destaca-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. Os Grupos de Trabalho são instâncias de conexão e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. O grupo de trabalho GT 07 aprofunda o debate sobre a Educação das crianças de 0 a 06 anos e o grupo de trabalho GT 13 sobre o Ensino Fundamental. Acesse o site <https://www.anped.org.br/sobre-anped>

Ressaltamos que, ao iniciar a seleção de trabalhos no banco de dados CAPES considerando os descritores “transição ensino fundamental” AND “ações pedagógicas” (910 trabalhos) e “transição 1º ano ensino fundamental” AND “ações pedagógicas” (923 trabalhos), verificamos haver muita repetição. Assim, por esse motivo e também devido ao grande número de produções encontradas nesses descritores, definimos permanecer com a seleção com base nos demais descritores.

Ao selecionarmos as teses e dissertações do banco de dados da BNTD, CAPES e ANPEd a partir dos descritores elencados contidos nos títulos das produções acadêmicas, observamos que ainda assim ficou um número elevado de trabalhos, um total de 105 trabalhos entre teses, dissertações e produções da ANPEd. Desta forma, para a leitura dos resumos, optamos por selecionar somente as dissertações de mestrado do banco de dados CAPES e utilizamos o descritor “transição educação infantil” no título. Os resultados dessa seleção são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Número de dissertações de mestrado no banco de dados da CAPES para leitura dos resumos

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – CAPES DISSERTAÇÕES DE MESTRADO – Leitura dos resumos		
TÍTULO/AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Ribeiro, Edineia Castilho. Proposta curricular da rede municipal de juiz de fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental	UFJF	2014
Silva, Lucidalva porcina da. “A gente fica no zero a zero”: transição da educação infantil para o fundamental no colégio Pedro II.	Universidade Federal Estado do Rio de Janeiro	2018
Martinati, Adriana Zampieri. Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	PUC	2012
Espiridião, Rosa Maria Vilas Boas. A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2015
Carmo, Debora de Lima do. “Eles ainda são crianças”: a transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental no colégio Pedro II	UFRJ	2019
Lima, Izabel Maciel Monteiro. 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	UFC	2013

Souza, Bárbara Sabrina Araújo de. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	UFPE	2011
*Santos, Mayra Maria de Oliveira. Aprendizagem da língua escrita: transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental	UEM	2020
Crestani, Janilde. Tempos e espaços de transição: da educação infantil para o ensino fundamental	UNIPLAC	2019
Aguiar, Sinara Narciso de Lima. Da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na universidade federal do Amazonas	UFMA	2021
Artussa, Lucimara. O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP	UFSCAR	2020
Nois, Leticia Joia de. O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	UFSCAR	2021
Zanatta, Joana. Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	UFFS	2017
Santos, Fernando Ferrao dos. Tempo de quê? as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais	UFSM	2016
Pestana, Amanda de Sousa. O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	UFRJ	2020
**Dutra, Andrea Silveira. E, agora eu vou pra onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de mesquita – RJ, em jogo, currículo e avaliação	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro	2014
Alonso, Rafaela de Jesus Souza. Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020
Quaresma, Adriane Helena Dutra. As infâncias no imaginário de professoras da educação básica: tematizando a transição escolar entre a educação infantil e o ensino fundamental	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2021

Fonte: elaboração própria

*Na busca para leitura do trabalho na íntegra verificamos que o estudo realizado por Santos (2020) se tratava de um artigo, desta forma, optamos por retirar da revisão de literatura.

**Não foi possível encontrar este trabalho acadêmico por completo e nem o resumo.

Os resumos das dissertações selecionadas permitem identificar o panorama das pesquisas realizadas sobre a transição da EI para o EF e as discussões acadêmicas sobre a temática, como vemos a seguir.

Ribeiro (2014) investigou como a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora considera a transição da EI para o 1º ano do EF. Com o objetivo de analisar a proposta como artefato cultural que se constrói dentro de um movimento histórico mais amplo, o estudo baseado no aporte teórico da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski constatou a dicotomia presente na EB que não favorece a articulação entre a EI e o EF, sugerindo uma reflexão para a superação dessa delimitação, que não possibilita a percepção da criança em sua totalidade como aquele que brinca e, também, aprende.

Silva (2018), compreendendo o processo da transição das crianças da EI para o EF como um lugar privilegiado de encontro, diálogo e integração entre estes segmentos, analisou as políticas institucionais propostas pelo Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, baseado em pesquisas recentes e nos Planos de Educação (nacional, estadual e municipal). O estudo que considerou a existência de diferentes concepções de infância e de educação, assim como a pluralidade de experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças no cotidiano dos espaços escolares, destaca que foi nas entrevistas com os professores – profissionais que são sujeitos políticos e responsáveis por implementar, ressignificar, reelaborar as políticas educacionais nas unidades educativas, assim como fomentar novas políticas – que se revelou a relação distante e conflituosa entre estes segmentos.

Martinati (2012) apresentou como principal objetivo da investigação compreender “Como se tem constituído o processo de transição escolar da EI para o EF de nove anos em instituições de ambos segmentos?”. Analisou essa passagem na perspectiva de seus protagonistas (crianças e os professores) - as interpretações das crianças sobre suas experiências na EI e no EF, as ações das professoras relativas à passagem da EI para o EF e as concepções das professoras sobre a obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos no EF. Os resultados indicam: falta de referências recíprocas sobre a transição escolar em ambas as instituições de ensino, inexistentes nos projetos pedagógicos e no cotidiano escolar; ausência de um trabalho sistemático sobre a vida futura das crianças nas instituições de EF - menções quanto ao seu ingresso nesta modalidade de ensino são feitas apenas quando elas manifestam curiosidade sobre a nova escola, como também, há poucas referências à vida pregressa das crianças. Segundo a autora, “o poder público prescreve, mas não provê. Os resultados indicam, portanto, a necessidade de debates sobre qual é, de

fato, nosso projeto para a educação da infância” (Martinati, 2012, p. 60). Com base no referencial teórico Histórico Cultural, a investigação traz à tona, sobretudo no EF, o esmorecimento da atividade lúdica em função da ruptura, da desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico da EB (Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II), causando em algumas crianças sofrimento no processo de adaptação; outras, subvertendo a ordem estabelecida, realizaram frequentes micro episódios lúdicos em sala de aula. Os estudos de Vigotski auxiliaram na compreensão da “formação do psiquismo”, da “periodização do desenvolvimento” e os “períodos de crises”, o conceito de “atividade principal”, a importância dos “jogos lúdicos” no desenvolvimento infantil e o papel da “mediação do adulto”. Sobre a mediação do adulto no planejamento das ações pedagógicas dos professores, Martinati (2012), indica que

Na escola, as mediações deverão ser intencionalmente produtivas, instigando a criança à resolução de problemas e conflitos pessoais. As adaptações promoverão a vivência da crise de maneira mais produtiva possível, favorecendo o desenvolvimento psicológico. Assumimos que escola deveria abordar a questão da transição escolar, promover adaptações não para acomodar as crianças à nova realidade, mas por ser um período crítico e altamente produtivo e importante do desenvolvimento infantil, contribuir para que a haja tomada de consciência pela criança, que ao pensar, discutir e interagir com o outro, terá seus processos cognitivos e afetivos enriquecidos (Martinati, 2012, p. 68).

Martinati (2012) analisa três aspectos na produção bibliográfica da área: os nove anos de trabalho escolar, o currículo dos anos iniciais de escolarização e questões relativas à alfabetização e ao letramento, ressaltando a falta de planejamento e construção de condições de atendimento às crianças de 06 anos; embora perceba o reconhecimento dos professores da importância da atividade lúdica para o desenvolvimento psicológico da criança, na prática essa atividade é pouco vivenciada, sendo tratada como atividade de “passar o tempo” ou estratégia para ensinar conteúdos escolares; a existência de concepções diferentes em relação à atividade da brincadeira de faz de conta, indicando ser esse um aspecto importante para ser abordado na formação de professores. São suas palavras:

Estas ambiguidades na maneira pela qual o conceito de atividade lúdica é tratado foram identificadas também no fato de as brincadeiras serem referidas em projetos políticos pedagógicos (PPP) de algumas unidades escolares e no discurso docente como fundamentais para o desenvolvimento infantil e, na prática, esta atividade não ser realizada ou ocorrer de modo bastante tímido.

Além disso, inconsistências ou fragilidades nos argumentos de professoras sobre a importância da brincadeira foram identificadas em alguns trabalhos[...] (Martinati, 2012, p.53).

Ressalta a falta de compreensão teórica do papel da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo, necessário para a aquisição da linguagem escrita e destaca:

Reforçamos a importância que a brincadeira de faz-de-conta assume sobre o desenvolvimento da criança e destacamos o papel do professor em: (i) reconhecer como a atividade principal da criança; (ii) promover espaço e tempo para o brincar; e (iii) ser o mediador nesse processo. (Martinati, 2012, p.72)

Segundo a autora,

[...] urge a necessidade de ações articuladoras entre a EI e o EF e o investimento na formação inicial e continuada de docentes, principalmente no que diz respeito à atividade lúdica à luz da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo, quando se considera esta atividade como instrumento do desenvolvimento das funções psicológicas (Martinati, 2012, p. 06).

A revisão bibliográfica realizada por Martinati (2012) também trouxe elementos importantes sobre o processo de alfabetização e letramento. Relacionando a análise dos documentos do Ministério da Educação (MEC) “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (Brasil, 2004), “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa” (Brasil, 2006) e “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (Brasil, 2009), verificou que os documentos prescrevem que as práticas de alfabetização e letramento devem ser inseridas nas ações pedagógicas dos professores considerando os contextos socioculturais dos aprendizes, de modo a tornar significativo para as crianças aprender a ler e escrever. No entanto, a maioria das pesquisas analisadas considera que, prioritariamente, o processo de aquisição da leitura e a escrita está relacionado à transcrição gráfica de sons, não sendo entendido como um processo de comunicação humana, e “onde a cobrança sobre o domínio do sistema alfabético prevalece sobre o trabalho com o significado e os sentidos dos textos escritos” (Martinati, 2012, p.56).

Interessante destacar que Martinati (2012), ao analisar as pesquisas na categoria “currículo dos anos iniciais de escolarização”, encontrou apenas um estudo⁸ que demonstrou ser organizado com base nos eixos apresentados no Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Não seria essa uma possibilidade interessante para outras unidades educativas de EF iniciarem uma proposta de pensar a infância e suas especificidades nos seus documentos e/ou currículos escolares?

O papel do lúdico na passagem da EI para o EF foi abordado por Espiridião (2015), que destacou a importância do lúdico nessas duas modalidades de ensino. A investigação constatou que as práticas educativas são pouco flexíveis, controladas pelo adulto e que há uma ruptura na transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano, restringindo o tempo de brincar e centralizando as práticas educativas em torno da alfabetização e do letramento. Partindo do pressuposto de que as crianças são sujeitos sociais ativos e, portanto, devem ser reconhecidas as capacidades de recriação de tempos, espaços e lacunas para exteriorizar sua ludicidade dentro e fora da sala de aula, o estudo indica a necessidade de maior integração entre o brincar na articulação entre os dois níveis de ensino e que as vozes das crianças sejam reconhecidas pelo adulto.

Recentemente, Nois (2021) também abordou a temática da transição da EI para o EF sob o aspecto de conhecer, examinar e compreender, por meio das narrativas das crianças, o lúdico no ambiente escolar. Fundamentado em autores da história da infância, da psicologia histórico cultural e em documentos oficiais, buscou responder às seguintes questões: O que acontece em relação ao lúdico no ingresso da criança no primeiro ano do EF? Existe diferenciação entre o brincar do último ano da EI e o brincar do primeiro ano do EF, a partir de depoimentos de narrativas de crianças? Por meio das narrativas infantis das crianças que frequentam a EI e EF, evidenciou-se que a escola de EI investigada possui um foco nos processos de alfabetização, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Nois (2021) adverte:

[...] as atividades de preparação para o ensino fundamental e alfabetização não deveriam ser o foco da educação infantil pois, nesse período do desenvolvimento, as crianças precisam vivenciar diversas experiências que são necessárias para desenvolver noções do seu corpo e do espaço em que vive, diferentes habilidades e valores e também estabelecer diferentes relações sociais. [...] Para que assim, a criança possa desenvolver funções

⁸ SINHORI, Eliane de Fátima Ingêz. A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental e nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

psíquicas que serão necessárias no processo de alfabetização, sendo que o brincar é o grande propulsor desse desenvolvimento (Nois, 2021, p. 147).

O estudo de Nois (2021) apresenta a análise dos novos documentos oficiais sobre a temática da transição com foco na aprendizagem da leitura e da escrita. Com base nas narrativas das crianças das duas modalidades de ensino, indica que as atividades pedagógicas preparatórias para o processo de alfabetização são inseridas desde a pré-escola e o tempo e o espaço do brincar da criança em idade pré-escolar também já são diminuídos desde essa etapa. Na fala das crianças do EF, o lúdico e a brincadeira aparecem nos momentos do recreio, nas aulas de educação física e no parquinho, sendo a aula de Educação Física destacada pelas crianças das duas modalidades de ensino.

As aulas de educação física, especificamente, apareceram nas narrativas das crianças em ambas as etapas da educação básica e evidenciou a relevância e a significância que tal disciplina possui no processo educativo das crianças, sendo que isso pode estar relacionado ao modo de ensino estático, em que as crianças precisam ficar quietas e imóveis para ter uma boa aquisição de conhecimento, não podendo se movimentar, dialogar ou até mesmo brincar fora do horário estabelecido. No entanto, o movimento do corpo e as relações que são estabelecidas nesses momentos são de extrema importância para o desenvolvimento, visto que a criança aprende e se desenvolve por meio da sua interação com os objetos produzidos pela cultura humana e pelas relações sociais que são estabelecidas ao longo da vida (Nois, 2021, p. 146 e 147).

Por meio das narrativas das crianças, o estudo evidenciou que as crianças, por já iniciarem o processo de alfabetização em um modelo escolarizante tradicional, com atividades curriculares, não sentiram grandes mudanças em relação ao brincar na escola de EF.

Na educação infantil, existe uma divisão entre os momentos de brincar e os momentos de realizar atividades que preparam para o processo de alfabetização, destacando que no ensino fundamental o brincar apareceu nas narrativas apenas em momentos específicos direcionados para isso. [...] Ao ingressarem no ensino fundamental reconheceram a diferença entre os espaços institucionais destinados ao brincar e ao estudo, mas não relataram essa diferença nas suas vivências (Nois, 2021, p. 148 e 149).

Os resultados das pesquisas realizadas recentemente, em conjunto com os novos documentos legais que orientam sobre a aprendizagem da linguagem escrita nas duas modalidades de ensino, nos levam a verificar a necessidade de continuar a refletir sobre a temática da transição para defender os direitos das crianças no que diz respeito ao brincar, participar e aprender. Nesse sentido, faz-se necessário respeitar

as necessidades das mesmas considerando a importância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento humano, atividades necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, para a aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo.

Os estudos de Ribeiro (2014), Silva (2018), Martinati (2012), Espiridião (2015) e mais recentemente Nois (2021) evidenciam, desde as análises de documentos à escuta das crianças e professores, a descontinuidade no acompanhamento das necessidades das crianças em seu processo de desenvolvimento, no momento de mudança de etapa de ensino. As práticas educativas observadas como hegemônicas, talvez por falta de conhecimento teórico na formação inicial e continuada dos profissionais atuantes nas duas etapas de ensino para compreender a importância da atividade lúdica por meio da brincadeira no processo de desenvolvimento integral do ser humano, reafirmam a importância de dar continuidade aos estudos em torno da temática da “transição Educação Infantil para o Ensino Fundamental” como também inserir a discussão nos currículos de formação inicial e nos projetos de formação continuada.

Com relação especificamente à transição, Carmo (2019) identificou e analisou quais estratégias, propostas e ações são pensadas para a transição das crianças para o primeiro ano do EF em estudo realizado em uma escola pública federal do Rio de Janeiro. Compreender as concepções de infância e cuidado com os quais a escola opera, bem como analisar as propostas e as concepções dos professores que elaboram ações para a transição e o acolhimento das crianças para o primeiro ano foram objetivos da pesquisa. Sob a perspectiva freiriana, caracteriza o acolhimento como possibilidade de transformação, que difere de inserção e adaptação.

Na perspectiva freiriana, inserção crítica se distingue de adaptação. Adaptar pressupõe uma acomodação ao já estabelecido e, nesse sentido, o sujeito se adequa a uma configuração preexistente. Para Paulo Freire (1997, 2015), a inserção crítica envolve tomada de decisão, atuação, alterar e alterar-se, transformação do mundo. Assim, crianças que ingressam no ensino fundamental alteram e são alteradas nesse trânsito de um segmento a outro que precisa ser vivido com cuidado e acolhimento (Carmo, 2019, p. 23).

Fundamentando-se em discussões sobre o cuidado em uma perspectiva ética, as concepções de infância e trabalho docente, a autora constatou a importância do trabalho docente na construção de uma relação autêntica e sensível frente às necessidades das crianças em ambas as modalidades de ensino, Educação Infantil e

Anos Iniciais do EF. Defende o fazer pedagógico “a partir de uma escuta sensível à infância nos diferentes segmentos que atuam com essa categoria geracional contribuem para uma boa relação entre os sujeitos da escola nas diversas passagens de escolaridade que atravessam juntos” (Carmo, 2019, p. 25).

Além disso, analisou a importância de uma equipe constante para planejar as ações de transição, de integração e continuidade do trabalho pedagógico, com base na dimensão das infâncias e do cuidado, indicando as possibilidades de políticas de interação entre os segmentos dentro da instituição para que não percam de vista as crianças.

Ainda que alunos, ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, elas continuam definidas pela lei como crianças com direitos [...] Crianças com direito à liberdade na dimensão legal e crianças que continuam brincando, pulando, correndo, falando muito, quando tomamos a dimensão das infâncias enquanto dimensão que não termina na Educação Infantil (Carmo, 2019, p. 26).

Carmo (2019) destaca na sua investigação a transição das crianças/estudantes da EI para o EF sob a perspectiva legal de ser criança e ter direito de viver a infância também nos espaços escolares, destacando ser necessário “[...] entender a passagem das crianças da EI para o primeiro ano enquanto um tempo de encontros e diálogos entre as práticas pedagógicas, espaço-tempo em que o brincar e a sistematização da alfabetização dialoguem” (Carmo, 2019, p. 35). Acrescento que este diálogo não deveria acontecer somente no final do processo educacional da EI e início do EF, mas, sim, no decorrer de todo o ano letivo 1º ano e, quiçá, dos anos seguintes do 1º Ciclo do EF.

As nomenclaturas aluno e/ou criança para se referir à criança que chega ao EF, também foi ponto de discussão na produção de Carmo (2019) e reavivaram dúvidas sobre qual utilizar. Minhas experiências como professora me trazem lembranças desconfortáveis ao ouvir, no EF, os profissionais se dirigirem às crianças como alunos, pois as frases que ouvia eram: “Agora ele não é mais criança, agora ele já é aluno...” “Agora na escola vocês são grandes, não podem brincar na sala...”. E assim, conforme as pesquisas reafirmam a descontinuidade do processo educacional entre as transições da EB, observei e ainda observo a descontinuidade de perceber a criança como um ser humano em desenvolvimento contínuo.

Desta forma, penso que a palavra “aluno” carrega em si sentidos e sentimentos. Carmo (2019), mesmo considerando o sujeito criança e suas infâncias e o fato de que “as crianças criam suas culturas de resistência dentro das culturas escolares de assujeitamento, não importa como as identifiquem”, utiliza o termo “aluno” com a justificativa que “a escola como lócus de uma relação pedagógica formal entre os sujeitos identificados nessa instituição escolar como alunos da qual eles fazem parte” (Carmo, 2019, p. 42). Minha reflexão para a escolha de qual palavra utilizar, reside em Freire (1987) que significa a práxis como palavra mais ação, iniciada pela palavra:

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transformando-as: não é só pensamento, é práxis. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho (Freire, 1987, p. 19).

Ainda Freire (1987),

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exame. Palavra que diz e transforma o mundo (Freire, 1987, p.20).

Considerando que a palavra carrega conceitos em si e desejosa de que a práxis no momento da transição da EI para o EF permita que as crianças continuem sendo consideradas crianças até onde a Lei determina, mesmo em um ambiente formal de educação, opto por escrever criança/estudante na esperança/expectativa de não perdemos de vista seus direitos.

Um resultado interessante do estudo realizado foi a descoberta junto às professoras de um projeto na escola de “Acolhimento”, existente há cinco anos. A autora verificou que publicações sobre o projeto no site da escola o caracterizam como ação contínua, sendo compartilhadas imagens das vivências. Entretanto, não encontrou descrição, relato da proposta ou outro documento sobre o projeto no site, como também registro em nenhum outro lugar. Com base em Nóvoa, a autora destaca: “Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando práticas [...] Uma profissão que não se escreve não se inscreve publicamente” (Nóvoa, 2017, p.1129 apud Carmo, 2019, p.66). Considera, no entanto, que é a partir dos

deslocamentos geográficos dos profissionais que as propostas de transição são pensadas e realizadas.

Ainda que não registrado de maneira formalizada, os professores efetivos da instituição circulam por cargos e campi diversos e, dessa forma, diferentes experiências pedagógicas se deslocam através dos sujeitos que trocam, conversam sobre e se aproximam, possibilitando outras narrativas pedagógicas para o trabalho (Carmo, 2019, p.66).

Ainda sobre os resultados da pesquisa, Carmo (2019) constatou a importância do trabalho docente na elaboração das ações de transição; que uma equipe estável contribui para os avanços da discussão do tema para a reflexão de propostas já elaboradas e para dar visibilidade às práticas das professoras da instituição. Ressaltou que todas as professoras entrevistadas do EF já haviam atuado na EI, demonstrando terem uma certa compreensão da dimensão das infâncias e do cuidado com elas na relação pedagógica e, com isto, tinham uma atuação nos anos iniciais atenta às demandas das crianças.

Lima (2013) analisou como se concretizam as estratégias de articulação curricular que visam à continuidade da formação da criança na sua transição para o primeiro ano, em uma escola pública municipal de Fortaleza. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, desenvolvida por meio do estudo de caso em uma turma do último ano da EI, considerou a transição da criança entre a EI e o EF como sendo um momento delicado de seu percurso escolar, que pode ter consequências negativas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, sendo necessário planejamento de ações que articulem os modelos curriculares, visando repensar a prática pedagógica do professor junto às crianças. Sob a análise dos dados na perspectiva da Psicologia de Desenvolvimento e do trabalho docente, os resultados evidenciaram que as vivências educacionais das crianças no último ano de EI foram centralizadas principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita.

A autora aponta que as práticas pedagógicas da EI tem como objetivo preparar para o EF, com a antecipação de práticas de escrita, na intenção de prevenir o fracasso escolar no EF. Em uma perspectiva restrita do próprio processo de alfabetização das crianças, as atividades de brincadeiras, as interações, a participação das crianças e as atividades que envolvem outras áreas do conhecimento, como ciências naturais e arte, foram consideradas nas práticas

educativas atividades de pouca relevância no processo de desenvolvimento da criança.

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas modalidades de ensino da EI e do EF no momento da transição, também foram objeto de estudo de Souza (2011). Fundamentando-se em uma perspectiva histórica do conceito de infância e considerando a atividade do brincar como uma das especificidades desta etapa, a autora evidenciou semelhanças entre as concepções de aprendizagem de leitura e escrita das professoras dos dois níveis de ensino. Baseando-se nos documentos oficiais⁹ produzidos pelo MEC, considera a infância “como uma etapa destinada ao desenvolvimento e ampliação das diversas linguagens das crianças para conhecer mundo e se expressar, desenvolvendo-se, dessa forma, em todas as suas potencialidades” (Souza, 2011, p.21); por isto, no reconhecimento das especificidades dessa etapa, atribui aos professores das escolas de EI e EF a responsabilidade de considerar e atender os interesses das crianças, sendo um desses interesses a brincadeira. No entanto, a autora conclui que, mesmo a brincadeira sendo considerada do ponto de vista teórico como uma prática de dimensão cultural e histórica e como atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, nos espaços de EI e EF foi apontada como atividade de “segundo plano”.

Com base em referenciais teóricos que diferenciam “alfabetização” e “letramento”, Souza (2011) analisa como as relações entre esses dois processos de aprendizagem estão presentes nos documentos oficiais da EI e EF. Os documentos oficiais da EI afirmam que a aprendizagem da leitura e da escrita deve acontecer com esses dois processos de aprendizagem em paralelo; porém, a autora reconhece que o processo de aprendizagem a partir do letramento é orientado para ser realizado com mais frequência nos espaços de EI.

Nos documentos oficiais¹⁰ do EF, observa-se a orientação para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita com base no letramento, identificando nos documentos as concepções de letramento e orientações didáticas “visando ajudar as

⁹ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009).

¹⁰ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (MEC, 2006) e Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Camaragibe-PE (2009)

crianças a construir conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita de maneira lúdica e reflexiva” (Souza, 2011, p.38) A autora conclui que, nos documentos dos dois segmentos educativos, deve haver na transição uma continuidade no que diz respeito ao letramento, ou seja, os conteúdos introduzidos na EI devem ser consolidados no 1º ano do EF.

Com o intuito de identificar e analisar as semelhanças e diferenças sobre a práticas pedagógicas para favorecer um diálogo necessário entre esses dois segmentos de ensino, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita, a metodologia do trabalho foi acompanhar dois grupos de crianças da EI e o do EF por meio de entrevistas com professoras e observação das crianças nos dois segmentos de ensino. A pesquisadora constatou, tanto na EI quanto no EF, um modo de ensino muito transmissivo, com atividades que valorizavam a repetição, a acumulação e a memorização de informações, sem muito estímulo para as crianças pensarem sobre a língua; poucos eventos nos quais as crianças pudessem escrever palavras a partir de suas próprias hipóteses e falta de clareza das professoras sobre como conduzir atividades de produção individual e coletiva.

Souza (2011) compreendeu também que a entrada das crianças no EF significou uma perda de uma rotina organizada, do tempo para as brincadeiras, de uma sala e de uma escola com bom espaço físico: “o quadro era desolador, na sala não havia livros de literatura, nem brinquedos e as paredes eram vazias de atividades” (Souza, 2011, p.172); e de uma interação pouco efetiva com a professora, relatada na descrição final: “foi marcante o distanciamento (afetivo e físico) da professora em relação ao seu grupo de crianças [...] em muitas atividades ela permaneceu sentada em seu birô realizando outro tipo de trabalho enquanto as crianças tentavam fazer o que ela havia solicitado (Souza, 2011, p. 172). Na visão das crianças, houve também diminuição dos momentos de brincadeiras, maior quantidade de tarefas escolares e que as tarefas referentes à escrita eram mais difíceis no EF e as professoras liam menos livros de literatura infantil.

Ao relatar as diferenças entre as práticas das duas turmas de EF de escola pública e privada, a autora destaca que a “falta de brinquedos na escola, o aumento de realização das tarefas escolares, a ausência dos momentos de brincadeiras, bem como de leitura de livros de história pela professora, na chegada ao EF” (Souza, 2011, p. 175) traz prejuízos no processo de alfabetização. A autora, afirma que “é preciso

reforçar a meta de alfabetizá-las no 1º ano do EF, assim como tem ocorrido com as crianças que frequentam as redes privadas de ensino” (Souza, 2011, p. 174).

Tais resultados obtidos na pesquisa permitem obter indicativos ainda mais claros da ruptura brusca entre a EI e o EF, em que são antecipados processos tradicionais de alfabetização nos espaços de EI, sem respeitar o processo individual de desenvolvimento das crianças, bem como assumidos discursos de competitividade para atender aos interesses de uma sociedade neoliberal. Analisar dados a partir de indicativos de números de alfabetizados ou não nos conduzem a conceber que as escolas privadas são mais qualificadas, pois revelam índices mais elevados de crianças alfabetizadas já no 1º ano. Porém, a falta de entendimento por parte dos profissionais sobre a importância de ações pedagógicas no processo de alfabetização sob a perspectiva do letramento, desde a EI, impede um planejamento de diversas possibilidades de práticas de leitura, sem com isso retirar os direitos das crianças de aprender e brincar. Pois como pensar a alfabetização sem ter contato com livros de literatura?

As investigações de Carmo (2019), Lima (2013) e Souza (2011) nos fazem refletir sobre a importância de uma equipe de profissionais, tanto da EI quanto do EF, que se comprometam em propor ações pedagógicas significativas junto as crianças, ou seja, que levem em conta os interesses e necessidades das crianças no momento da transição, especialmente no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita como instrumento cultural complexo. Colocar em pauta a atividade da brincadeira é permitir a continuidade do processo de desenvolvimento nos espaços educativos. As pesquisas também revelam que estudos sobre a temática ainda continuam necessários e relevantes pelo fato das políticas públicas de orientação para os sistemas de ensino não promoverem um projeto de vivência da infância dentro dos espaços educativos, tendo como objetivos somente a aquisição da linguagem escrita sem significado. Assim, as crianças aprendem o código, mas não o sentido da escrita.

Alfabetização e letramento também é tema de Artussa (2020), que investiga o processo de alfabetização e letramento na transição da EI para o EF de nove anos na concepção das professoras do município de São Carlos/SP, tendo como cenário as Políticas Públicas para a EB. A pesquisa de cunho qualitativo entrevistou professoras da EI e do EF realizando análise documental do PPP das escolas e dos documentos oficiais: leis, decretos, pareceres, destacando o Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa (PNAIC) e a BNCC. Reconhece que a docência não se fundamenta somente na prática, mas envolve diversos saberes, tais como as políticas públicas e diferentes referenciais teóricos que poderão sustentar a prática pedagógica (Artussa, 2020).

Artussa (2020) considera primordial para o trabalho docente conhecer, analisar e compreender as políticas públicas envolvidas nos documentos oficiais que finalizam em ações de governo e que se refletem nas práticas pedagógicas. Desta forma, considera esse entendimento como possibilidade de participação política na sociedade e que contribui para melhores condições de vida dos sujeitos.

Os resultados da pesquisa mobilizaram reflexões sobre como pensar a alfabetização e o letramento nesse momento de transição da criança, sem que haja sofrimentos ou punições para elas, e para que possam desde a EI interagir autonomamente com os mais diversos gêneros textuais em seu dia a dia. A partir de análise de documentos oficiais, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)¹¹ de caráter mandatório e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), identifica orientações norteadoras das propostas pedagógicas das escolas. Segundo Artussa (2020), os documentos compreendem que os espaços de EI devam ser lugar de ampliação das possibilidades de comunicação e de diversas expressões das crianças diante do mundo letrado, pois a criança já possui contato com o universo da leitura e da escrita, muito antes mesmo delas adentrarem nos espaços de educação formal.

Segundo Artussa (2020), o documento RCNEI sugere algumas possibilidades de ampliação de comunicação e expressão inserindo as crianças em práticas sociais de escrita e leitura por meio de diversos gêneros textuais, tais como: regras de jogo, bilhete para os pais e/ou colegas, convite sobre um evento, revistas, jornais, textos publicitários, receitas, cartas, diários, bilhetes escolares, rótulos, cartazes, folhetos,

¹¹ Consideramos que o foco de nossa pesquisa não é analisar os documentos referentes a etapa educacional da Educação Infantil, e sim apresentar e analisar as orientações que identificam a continuidade do processo educativo na etapa educacional do Ensino Fundamental. Porém, cabe ressaltar que nos documentos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) há diferenças na organização e na concepção de criança que nortearam a Educação Infantil nas últimas décadas. Assim, reconhecemos que o RCNEI (1998) embora tenha sido relevante para a época, talvez tenha se concentrado mais em orientar os conteúdos e objetivos de aprendizagem do que na consideração da criança e de sua identidade como ponto central. Já as DCNEI (2009) mostram um avanço e uma ampliação sobre a compreensão das crianças, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado, assim como coloca a criança no centro do processo de aprendizagem com suas especificidades e potencialidades e como sujeito das diferentes práticas educativas.

anúncios, slogans, parlendas, poemas, canções, adivinhas, trava-línguas, contos, ambiente alfabetizador (participação das crianças em situações reais de leitura e escrita), entre outros.

A autora destaca outras orientações do documento:

[...] a participação de vivências em que se possa ocorrer o intercâmbio de ideias e que o uso da escrita se faça necessário, a escuta e a fruição de histórias por meio da leitura feita pela professora, o interesse da criança por escrever palavras mesmo que de forma não convencional e o reconhecimento do seu nome escrito (Artussa, 2020, p. 41).

[...] a construção da escrita de acordo com as ideias das crianças, mas que haja a intervenção pedagógica. Afinal, o conhecimento sobre a forma convencional da escrita será construído pelas crianças e com a ajuda da professora. O trabalho em grupo também tem enfoque nos referenciais para as práticas de desenvolvimento da escrita, em que é proposto o agrupamento de crianças com hipóteses diferentes, porém próximas sobre o sistema de escrita para trabalharem juntas, citando como recursos materiais a lousa e o alfabeto móvel (Artussa, 2020, p. 41).

O documento DCNEI (2009) prevê a revisão de concepções de educação e ações pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como garantir práticas que não antecipem o EF para com as crianças de quatro e cinco anos. Além disso, insere eixos norteadores como as interações e as brincadeiras, garantindo experiências sensoriais e a imersão da criança nas diferentes linguagens e variadas formas de expressão, promovendo o conhecimento de si e do mundo. As experiências devem possibilitar o desenvolvimento a partir de princípios¹² éticos e estéticos que as permitam conhecer e viver a diversidade e recriar contextos significativos. Principalmente, no que diz respeito as relações de quantitativas, medidas, formas, orientações espaço temporais, como também ampliar por meio de atividades coletivas e individuais a autonomia das em relação aos cuidados pessoais. Em relação as práticas pedagógicas, a análise de Artussa (2020) baseada na DCNEI evidencia que

[...] é importante que nas práticas pedagógicas ocorra o incentivo à curiosidade, exploração, elaboração de questões em relação ao mundo físico e social e aos fenômenos da natureza, promovendo ainda o conhecimento sobre o meio ambiente, tecnologias digitais e o contato com as diversas

¹² O documento DCNEI (2009) estabelece os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum), estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) como basilares para guiar o trabalho na Educação Infantil.

manifestações artísticas e tradições culturais brasileiras (Artussa, 2020, p. 44).

Com base na análise comparativa dos dois documentos que orientam a EI, podemos perceber que as orientações referentes às práticas pedagógicas de leitura e escrita, seguem na perspectiva da aquisição da linguagem escrita de forma contextualizada com a realidade e necessidades reais das crianças. Desta forma, no processo de transição das crianças da EI para o EF deveriam ocorrer práticas pedagógicas com base nessas perspectivas, de forma gradual e contínua, possibilitando uma passagem de etapas de ensino sem rupturas bruscas e descontínuas de práticas e vivências.

Crestani (2019), preocupada com sentimento de insegurança e medo presentes nas crianças e professores nos momentos de mudança, analisou o dia a dia das unidades educativas com o objetivo de perceber se a transição tem ocorrido por meio de uma articulação pedagógica perceptível no cotidiano das escolas. Fundamentando-se em autores que compreendem as crianças como atores sociais e que defendem a transição enquanto um processo contínuo entre as duas etapas da EB, constatou que os professores têm algumas preocupações em preparar as crianças para o novo ambiente escolar. Para os professores, essas preocupações seriam relativas ao processo de alfabetização; já nas crianças existe uma expectativa sobre o aprender a ler e sobre o fato de irem para a escola dos grandes. A expectativa das crianças em alguns momentos foi frustrada no que se refere à atividade da brincadeira, pois os momentos de brincadeira não eram centrais, aconteciam apenas se houvesse tempo. Dessa forma, o ser criança ficava de lado, cedendo lugar para as práticas escolarizadas culturalmente identificadas com o EF.

A preocupação de Aguiar (2021) centrou-se na formação dos professores. Sua investigação ocorreu no campo da formação inicial dos pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que oferece licenciatura na docência da EI e EF, no intuito de compreender que elementos devem ser considerados no processo de transição entre EI e 1º ano do EF, discutindo as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças que fazem parte dessas duas etapas da EB e como o processo de transição é enfatizado nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia.

Apoiado no método Materialista Histórico Dialético, que trouxe as bases¹³ necessárias para as análises do objeto de investigação, o estudo indicou a necessidade de uma formação inicial de pedagogos(as) na UFAM que evidenciasse mais amplamente a discussão acerca da transição entre as duas primeiras etapas da EB, contribuindo mais efetivamente para que os(as) pedagogos(as) realizem um trabalho teórico-prático, mediações pedagógicas, que respeitem e considerem as especificidades da infância nas duas etapas educacionais. São suas palavras:

Essa articulação implica em acordo e diálogo entre os sujeitos que estão envolvidos nas duas etapas, sejam os gestores, colaboradores, professores e pais, a fim de que as singularidades da infância sejam respeitadas na organização do trabalho pedagógico desenvolvido tanto na primeira quanto na segunda etapa da Educação Básica. Nesse sentido, é necessário trazer essa discussão para o contexto da formação docente, inicial ou continuada, no intuito de integrar o lúdico, as práticas de socialização, de organização dos tempos e espaços, do processo de alfabetização e das brincadeiras nas práticas escolares de ambas as etapas (Aguiar, 2021, p. 99).

A autora observa que o processo de transição envolve “[...] descontinuidade na aprendizagem dos envolvidos, sendo, por vezes, evidenciadas como elementos que ensejam dificuldades ou, então, como possíveis barreiras ao sucesso educativo das crianças” (Aguiar, 2021, p.69), o que justifica o fato de que continua a ser objeto de estudo entre os pesquisadores nacionais e internacionais.

Compreendendo a transição como uma “passagem para um patamar de complexidade maior que atinge os processos de desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, promovendo oportunidades de estabelecimento de novas relações e novos desafios em outros contextos” (Aguiar, 2021, p. 70). A autora indica recomendações alicerçadas em quatro princípios para que a transição escolar aconteça sem rupturas bruscas: compreender que é um processo, basear-se na comunicação eficaz e no estabelecimento de uma parceria colaborativa, requer preparação das crianças, famílias e profissionais e apoio no processo.

Aguiar (2021) considera a transição um momento significativo no desenvolvimento da criança, pois terá relevantes influências em outros momentos semelhantes. Relata que para algumas crianças a transição da EI para o EF é exitosa devido a conseguirem se ajustar aos novos contextos; já para outras crianças, a

¹³ Segundo a autora Aguiar (2021) o método de investigação Materialismo Histórico Dialético permitiu o entendimento da historicidade, das contradições e das ideologias presentes na realidade do objeto investigado, por compreender a transição como um processo que está conectado com diversos fatores, sociais, culturais, históricos, econômicos, políticos, psicológicos e outros.

transição pode ser mais desafiadora, por vezes, apresentando comportamentos de agressividade, ansiedade ou retraimento, causando dificuldades à essas crianças em estabelecer relacionamentos positivos com seus colegas e professores. Desta forma,

[...] as transições e as mudanças, com as continuidades e discontinuidades que as caracterizam, podem assim constituir oportunidades de crescimento. Daí a necessidade de elas acontecerem como um processo que venha facilitar a adaptação e promover o desenvolvimento da criança, lembrando o conceito de continuidade. Nesse contexto, entende-se continuidade educativa como um processo que parte do que a criança já sabe e aprendeu, proporcionando condições para o sucesso nas aprendizagens futuras (Aguiar, 2021, p.72).

Com base nessa premissa da continuidade do processo educativo, Aguiar (2021) julga que as práticas pedagógicas em cada etapa educacional deveriam proporcionar vivências de aprendizagens levando em consideração, os tempos, espaços e ambientes, que desenvolvessem as potencialidades das crianças e, conseqüentemente, a sua autoestima, criatividade, autonomia e autocontrole, para que criassem condições propícias de êxito nas etapas educacionais que se seguem.

Uma transição positiva poderá exigir um trabalho conjunto e partilhado. Assim, além das relações estabelecidas entre as crianças, também é fundamental que se estabeleçam relações entre as próprias famílias, entre as famílias e as escolas e até mesmo entre as pessoas que e participativo é o elemento fundamental para facilitar as transições, além de colaborar na organização curricular e funcional das escolas, nos processos formativos, nas atitudes e práticas dos profissionais e nas próprias culturas pedagógicas (Aguiar, 2021, p.74)

A investigação evidencia a desconexão entre os discursos elaborados a partir das políticas para a ampliação do EF para o momento da transição e as práticas vigentes nas escolas, sendo necessária a abordagem do tema nas formações iniciais de professores, especialmente com as temáticas: “desenvolvimento global da criança, buscando integrar o lúdico, as práticas de socialização, de organização dos tempos e espaços, da alfabetização e da brincadeira nas práticas educativas escolares de ambas as etapas – para as crianças de zero a dez anos de idade” (Aguiar, 2021, p.145). Saliento que esses assuntos referentes à ludicidade, à brincadeira, à participação, ao acolhimento e à organização dos tempos e espaços, possibilitam garantir às crianças o direito de viver sua infância, suas necessidades e especificidades e, por isso, tais assuntos poderiam fazer parte também de propostas de formações continuadas dos professores, principalmente na etapa educacional do EF.

Zanatta (2017) teve como objeto central da pesquisa analisar as significações constituídas pelas crianças ao vivenciarem a transição da EI para os anos iniciais do EI. De acordo com a Teoria Histórico Cultural, buscou compreender como se caracteriza a EI enquanto tempo-espço de desenvolvimento humano, bem como conhecer o pensamento das crianças acerca do movimento de passagem da EI para a escolarização característica dos anos iniciais. Zanatta (2017), com base na perspectiva materialista dialética, considera o trabalho a atividade vital para a humanização; com relação à infância, considera que a brincadeira ocuparia o lugar do trabalho no processo de humanização da criança. Amparando-se em Leontiev (2016), entende que cada fase da vida do ser humano tem sua atividade principal, a atividade que guia o desenvolvimento. Nesse caso, a brincadeira se torna a atividade principal da criança; não necessariamente esta atividade deve ser a única atividade de um dado tempo da vida, mas aquela que se destaca.

[...] cada atividade principal a criança se relaciona com o mundo e, em cada estágio, ela forma necessidades específicas. Ao desenvolver essas atividades, mudanças são geradas em sua personalidade e nos processos psíquicos. Isso posto, exige do professor da educação infantil e dos anos iniciais planejamento e atenção adequada às especificidades da infância (Zanatta, 2017, p.25).

Zanatta (2017) apresenta os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam (comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/estudo), sendo a mudança de atividade principal para a criança no momento da transição escolar a de brincar para estudar:

O trabalho ou a atividade principal muda, para Leontiev, Vigotski, Elkonin, exatamente com a entrada da criança na escola, na qual a atividade principal não é mais a brincadeira, é o estudo. Essa transição entre brincadeira e estudo, alerta Leontiev, tem um impacto importante sobre o desenvolvimento psicológico da criança (Zanatta, 2017, p. 54 e 55).

Zanatta (2017) ouviu o que as crianças teriam a dizer sobre o momento da mudança entre a EI e EF, buscando coletar elementos que pudessem contribuir na definição de estratégias de ensino e aprendizagem e até mesmo na definição de políticas. Utilizando a metodologia de conversa em roda, dialogou com as crianças que relataram sobre suas atividades, confirmando o que diz a teoria. Segundo a

autora, a mudança de atividade principal da brincadeira para o estudo, que deveria ser de forma positiva, pois as crianças sinalizaram sentimentos de alegria, curiosidade e de novidade sobre o novo espaço ocupado na sociedade, muitas vezes acontece em um momento de crise na passagem da EI para o EF, isto é, um impacto psicológico na criança, não necessariamente negativo ou positivo, mas um impacto indicativo e uma virada importante no âmbito do funcionamento cognitivo e afetivo-volitivo.

Para superar de forma positiva essa mudança de atividade no processo de transição da EI para os Anos Iniciais, Zanatta (2017) considera que existem alguns limites e desafios impostos na forma de como conceber e organizar o processo pedagógico para desenvolver o pensamento teórico, sendo necessário o auxílio do professor. São suas palavras:

[...] o professor ainda precisa ajudar para que gradualmente as crianças adquiram as capacidades correspondentes, formando nesse processo, a atividade de estudo autônoma, ou seja, a capacidade de aprender (DAVYDOV, 1988). A partir disso é que se pode inferir acerca da seriedade do trabalho docente como trabalho pensado, planejado, teorizado, focado na primorosa tarefa de fomentar desenvolvimento humano (ZANATTA, 2017, p. 50).

Diante da pesquisa de Zanatta (2017) reafirmamos aqui a importância das ações pedagógicas que o professor elabora para receber as crianças no 1º ano do EF. Corroboro com as bases teóricas da referida pesquisa, que considera existência de aprendizagens anteriores à vida escolar e aprendizagem como fator de desenvolvimento. Apoiado em Vigotski (2016), “tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotskii, 2016, p. 109 apud Zanatta, 2017, p. 36). E ainda,

[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Dois níveis de desenvolvimento são determinados em uma criança. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (Vigotskii, 2016, p. 111 apud Zanatta, 2017, p.36).

Diante do exposto, observa-se que a pesquisa de Zanatta (2017) interroga sobre o compromisso das instituições de EI e EF em termos de desenvolvimento da

criança e como a brincadeira e o estudo atuam sobre esse desenvolvimento. A autora reafirma a importância do estudo sobre o processo da transição da EI para o EF sob o foco das ações pedagógicas: “a partir disso é que se pode inferir acerca da seriedade do trabalho docente como trabalho pensado, planejado, teorizado, focado na primorosa tarefa de fomentar desenvolvimento humano (Zanatta, 2017, p.50).

Na mesma linha de investigação, de compreender as percepções das crianças em torno da mudança de modalidade de ensino, mas com o foco no que diz respeito à organização do tempo, Santos (2016) relata que muitos são os desafios que a educação precisa enfrentar, sendo um deles fazer com que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e cidadã e, aponta que:

[...] é necessário assegurar à criança condições para o seu desenvolvimento, não só na letra da lei, mas no plano concreto e real no qual o direito de brincar seja legitimamente reconhecido, assim como o seu tempo e o seu espaço sejam respeitados e ganhem também sua devida importância (Santos, 2016, p. 07).

O estudo de Santos (2016) investigou o olhar das crianças sobre suas próprias experiências vividas nas duas etapas de ensino, o que permitiu reunir novos elementos e reflexões sobre as práticas pedagógicas instituídas na escola, especificamente sobre as concepções de tempo existentes dentro das salas de aula.

Santos (2016) considera que a medição do tempo possibilitou ao ser humano organizar a regularidade e a previsibilidade da própria vida pela sistematização de práticas contextuais, a exemplo disto a escola. Na escola o tempo organiza as ações - hora do lanche, hora da atividade, hora do recreio – e os acontecimentos, obedecendo uma cronologia que, por vezes, em prol de formar a criança para o adulto do futuro, não pensa no tempo da infância no espaço escolar como uma fase da vida, no sentido de uma fase do desenvolvimento humano a ser desenvolvida. Desta forma, [...] a escola, refém destas percepções, deixa de pensar sobre como conceber a infância dentro de um contexto diverso constituído por tempos singulares e plurais, contínuos e descontínuos, previsíveis e imprevisíveis (Santos, 2016, p. 18).

Santos (2016) relaciona os tempos e espaços da criança na escola, muitas vezes, como sendo tempos antagônicos. Os aportes teóricos da História e da Psicologia definiram a infância em uma temporalidade e, por sua vez, a escola foi dividida em tempos e espaços determinados e estruturados onde as crianças são niveladas dentro deles. Com isso, o estudo de Santos (2016) evidencia a perspectiva

na qual o tempo de desenvolvimento deve ser igual para todas as crianças para que possam ocupar conjuntamente um determinado espaço, ou seja, existe “a expectativa de que todas aprendam num determinado tempo definido como série/ano/ciclo/bimestre/trimestre, instituindo um paradigma homogeneizador que nega as diferenças” (Santos, 2016, p. 17).

Segundo Santos (2016), a negação por parte da escola em reconhecer as diferentes formas de vivenciar o tempo pela criança em prol de uma única forma de compreendê-lo gera comparações entre as crianças que conseguem realizar as atividades e as que não conseguem, que se confirmam nas avaliações, na aprovação ou reprovação. Santos (2016) percebe que o tempo pedagógico é fragmentado pelas atividades do calendário escolar, festas comemorativas, reuniões, férias, provas e considera a necessidade da escola cuidar “para que o tempo de ensinar e aprender não sejam reduzidos aos processos de aprendizagem e o espaço da sala de aula” (Santos, 2016, p. 19).

A escola trabalha com a concepção de aprendizagem que entende o aprender vinculado ao desempenho cognitivo e habilidades adquiridas pelos alunos. Desempenhos e habilidades predefinidos pela escola e/ou pelo sistema educacional considerados universais, devendo ser atingidos em determinado tempo escolar (Sampaio, 2002, p. 188 apud Santos, 2016, p. 19).

A partir da crítica de que os tempos da infância se diferem dos tempos de aprendizagem que a escola determina e apoiado na concepção de que as crianças são sujeitos sociais e históricos, um grupo de sujeitos ativos que interagem, que participam do processo de formação e transformação das regras da vida social, modificam e são modificados pelo ambiente, Santos (2016) reafirma que as crianças possuem múltiplas linguagens (gestuais, plásticas, musicais, orais, etc.), as quais possibilitam inúmeras formas de se expressar, interagir, interpretar e influenciar o meio social desde que nascem.

Ao trazer a percepção das crianças sobre o tempo das atividades pedagógicas realizadas no espaço de EI, a investigação de Santos (2016) apresentou o cotidiano organizado em torno de uma rotina fixa, com atividades realizadas na maioria do tempo em sala de aula e que atendeu muito mais as necessidades adultas do que das necessidades das crianças. Na percepção das crianças, o tempo real é o tempo do prazer, da alegria e do envolvimento, que foi atropelado pelo tempo cronológico e

institucionalizado pela escola: “para a criança, a hora é aquilo que é apontado por um fazer obrigatório, é a hora que dá as coisas, hora que dá a entrada, que dá a saída, que dá a merenda” (Santos, 2016, p. 45).

A partir da observação da rotina das crianças no espaço da EI, Santos (2016) identificou a existência de dois tempos na escola: um tempo institucionalizado pela escola e o tempo da criança; o autor identificou a preocupação da escola com o tempo do relógio a serviço do adulto e não com o tempo psicológico das crianças. Exemplo disso foi o que as crianças apontaram sobre ser pouco o tempo das brincadeiras no parque, mesmo sendo a atividade de maior tempo; as brincadeiras que eram interrompidas bruscamente, para organizarem a sala e se dirigirem para os horários de lanche, saída e/ou outras atividades dirigidas, sem considerar o momento da brincadeira inventada pelas crianças, bem como o fluxo de imaginação infantil importante para desenvolvimento cognitivo e psicológico.

Santos (2016) destaca a importância de uma rotina organizada para a adaptação e o reconhecimento do indivíduo nos espaços novos, porém sem deixar de respeitar os tempos individuais e que a construção da rotina deve ser compreendida como pedagógica e organizada pela perspectiva da criança, considerando suas necessidades e sujeitos participantes na organização do seu tempo:

[...] A rotina escolar sintetiza o projeto pedagógico das instituições e apresenta a proposta de ação educativa dos profissionais. Podendo, no entanto, tornar-se uma tecnologia de alienação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (Barbosa, 2006, p. 46 apud Santos, 2016, p.46).

As observações em torno do tempo/espaço na etapa do EF a partir da perspectiva infantil evidenciaram as adaptações que as crianças tiveram que realizar em relação a movimentação dos seus corpos em filas e carteiras individuais, da organização dos espaços dentro da sala de aula, no menor tempo para brincar e de escuta e fala sobre suas ideias, curiosidades e reais posições sobre o que julgam fazer de bom na sala de aula. Isso fez com que as mesmas burlassem regras ou até mesmo se auto organizassem para realizar seus desejos e necessidades, como chegar mais cedo na escola para brincar com os colegas no parque. Segundo a autora, “as crianças apropriam-se das formas de organização escolar, incorporando

seus elementos e ressignificando seus propósitos, o que provoca, muitas vezes, o abandono de sua espontaneidade e criticidade” (Santos, 2016, p. 67).

Na visão delas a escola é tempo de brincar e fazer mais trabalhinhos, sendo nitidamente percebido que as atividades na escola são consideradas trabalho e se assemelham daquela concepção de trabalho presente na vida do adulto: “seus relatos evidenciaram pontos de semelhança e proximidade entre o trabalho dos adultos e o dever ou a obrigação a que estão submetidas na instituição escolar” (Santos, 2016, p. 74).

A ressignificação dos espaços escolares sob o olhar das crianças e do que se propõe para elas revelou a descontinuidade das ações planejadas para a primeira etapa de transição da EB e aprendizagens para as crianças. As mesmas passaram a perceber a maior valorização do tempo institucional das atividades planejadas pela professora do que das experiências entre pares, como a brincadeira, o diálogo, o jogo simbólico, o desenho, a pintura, o teatro e a dança. Na EI, Santos (2016) verificou práticas pedagógicas que valorizaram a oralidade e espontaneidade das crianças e as interações delas com seus pares e o adulto nas rodas de conversa e, mesmo sendo um tempo regrado, uma valorização para o tempo da brincadeira coletiva oportunizando a fruição da ludicidade infantil. Já no EF, as brincadeiras ficaram em último plano na organização da rotina, cedendo lugar, bruscamente, para as práticas educativas de aprendizagem da língua escrita, nas quais “as crianças foram solicitadas a permanecer sentadas, realizando atividades fotocopiadas em um tempo coletivo que nem sempre respeitou os ritmos individuais de cada criança” (Santos, 2016, p. 76).

Segundo Santos (2016), o momento da transição deveria ser o momento de reflexão, um lugar de passagem, um lugar temporário que ainda não existe fisicamente, um lugar de ouvir as crianças a respeito de como elas se sentem na escola para planejar ações pedagógicas que são características e específicas da EI das quais pudessem também fazer parte das práticas pedagógicas do EF, a fim de dar continuidade ao processo educativo e garantir o direito à infância e o direito à brincadeira, não só para crianças que estão no momento da transição, mas para todo o EF I que atende estudantes que não deixaram de ser crianças. Em suas palavras:

Portanto, transitar poderia significar deslocar-se para lá e para cá; carregar marcas de um lugar ao outro; misturar elementos de ambos os lugares;

confundir as marcas que fixam suas caracterizações entre ambas dimensões; mais do que estabelecer práticas, transitar entre as práticas já estabelecidas. Porém, há que se ressaltar que o que importa é abrir espaços para a infância e suas formas de manifestação, ampliando seus tempos e espaços tanto nas rotinas da escola da educação infantil, quanto nas rotinas da escola de ensino fundamental (Santos, 2016, p. 79).

Ao observar, relatar e analisar a rotina das crianças nas duas etapas da EB, EI e EF, Santos (2016) identificou uma descontinuidade do que é proposto na EI e no EF, indicando que o desafio está em superar os horários institucionais propostos pelas duas etapas para que as crianças tenham possibilidade de vivenciar outras temporalidades da escola a fim de viver a infância nesses espaços.

Almeida (2016) analisou a situação da EI vinculada a Escolas Municipais de EF, no sentido de conhecer as determinações que permeiam a pré-escola na escola de EF e, ainda, as concepções das crianças e dos professores sobre as pré-escolas inseridas em escola, uma realidade vivenciada por elas. A investigação empírica realizada em nove escolas de EF da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia demonstrou que a universalização da educação de crianças de 4 a 5 anos garante o direito das crianças de frequentarem a pré-escola. No entanto, as contradições da sociedade capitalista estabelecem princípios economicistas para a educação, comprometendo a qualidade da EI, sendo os direitos das crianças não contemplados em sua totalidade, ficando em segundo plano nas políticas públicas educacionais brasileiras. O vínculo da EI na escola se sobressai por seguir um modelo tradicional na organização de seu espaço físico e por aproximar suas práticas pedagógicas das práticas tradicionais do EF. Assim sendo, a modalidade de ensino da EI é compreendida como um preparatório para etapas seguintes, negligenciando às crianças os direitos de participar, brincar e aprender.

Pestana (2020), considerando também na sua investigação a perspectiva de que a infância não se encerra aos seis anos de idade, reflete sobre o espaço que o lúdico e a criatividade vão ganhando ou perdendo nas unidades de EF. Sua análise contribui para a ampliação das reflexões sobre as singularidades das infâncias e suas implicações no processo de passagem entre as etapas da EB e também sobre os processos de ensino de leitura e escrita que atravessam e sustentam práticas pedagógicas em ambas as etapas. Pois, foram reveladas expectativas que nos mobilizam a pensar na articulação entre ambas as etapas da EB, não como uma preparação para a redução de experiências lúdicas e autorais, mas como uma

articulação que impeça a ruptura de uma perspectiva de educação centrada na criança.

Alonso (2020), com base no referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, subsidiado pelos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, investiga a perspectiva dos professores acerca da transição da EI para o EF. Segundo a autora, há elementos que são essenciais para a elaboração de estratégias que garantam a articulação entre as unidades escolares: o diálogo entre os profissionais das duas etapas de ensino e a troca de registros e conhecimento sobre as finalidades de cada etapa da EB são apenas duas possibilidades para realizar um processo de transição mais adequado para todos os que o vivenciam.

A revisão de literatura realizada por Alonso (2020) relacionada à temática transição escolar em artigos publicados após a aprovação da Lei nº 11.274/2006 teve o objetivo de compreender como os estudos do campo da Educação têm investigado e compreendido as mudanças que ocorrem durante a transição entre a EI e o primeiro ano do EF. Foram analisados artigos publicados entre o ano de 2006 e dezembro de 2019, nas revistas¹⁴ mais acessadas no ano de 2018, abrangendo um total de oito revistas; foram selecionados 21 artigos para leitura buscando evidenciar como o conceito de “transição”, “ruptura” e “passagem” foram abordados nos textos. Alonso (2020) observou que poucas pesquisas abordaram o processo de transição sob a perspectiva dos professores, dificultando avançar na busca de soluções que evitem impactos na vida das crianças e professores(as). Segundo Alonso (2020), considerar

[...] o processo de apropriação e de constituição de significações por parte de professores(as) no que diz respeito à transição da EI para o EF” [...] constroem, dialeticamente, sentidos e significados que se inscrevem em sua dinâmica subjetiva e engendram nela contradições [...] pode levar a uma participação mais ativa nos processos e nas relações sociais, provocando transformações na realidade objetiva em que os homens estão inseridos (Alonso, 2020, p. 31).

Alonso (2020) realizou entrevistas com uma professora, considerando as múltiplas determinações de sua história de vida, sua trajetória profissional, sua atividade como professora do 1º ano do EF e no território em que ela leciona, para

¹⁴ As revistas selecionadas foram: Educação & Pesquisa (USP), com 595.655 acessos; Cadernos de Pesquisa (FCC), com 407.955 acessos; Educar em Revista, 403.200 acessos; Psicologia Escolar e Educacional, com 387.809 acessos; Revista Brasileira de Educação, com 382.765 acessos; Educação & Sociedade, 364.778 acessos; Cadernos CEDES, com 126.760 acessos; e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com 193.822.

explicar as significações produzida por ela acerca da transição da EI para o EF. Com isto, constatou que os professores não utilizam os registros pedagógicos para buscar informações a respeito dos conhecimentos que, segundo o autor, os(as) alunos(as) já construíram na EI, bem como acerca de suas características principais. Por isso, Alonso (2020) considerou a necessidade de reconhecer o uso do relatório/registros pedagógicos produzidos em cada etapa da EB, elemento importante para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que favoreçam o trabalho educativo de forma contínua.

Outro elemento que Alonso (2020) verificou para favorecer a continuidade do processo educativo foi a realização de reuniões de professores dos diferentes segmentos para promover a articulação entre a EI e o EF, a fim de “haver diálogos entre as(os) docentes das duas etapas, de forma a incentivar a revisão de práticas fossilizadas e de concepções descabidas sobre a entrada da criança de seis anos, no EF de nove anos” (Alonso, 2020, p.86 e 87).

A professora entrevistada, com experiência a mais de 10 anos tanto na EI quanto no EF, concorda que na EI as crianças devam aprender de maneira lúdica, mas revelou na sua narrativa contrariedade, ao expressar preocupação com as aprendizagens das crianças. Na sua concepção, as crianças deveriam ingressar no EF com o mínimo de aprendizagem sobre as letras e números para favorecer seu desempenho no EF. Esta constatação da pesquisa marca, conforme Alonso (2020) “os conflitos e as contradições trazidos pela docente acerca de alfabetizar (ou não) na EI têm sido historicamente recorrentes” (Alonso, 2020, p. 84).

Quaresma (2021), em sua pesquisa, tematizou o momento da transição entre a EI e o EF, buscando compreender as infâncias e o processo de escolarização no imaginário dos professores e o que sustenta os saberes e ações docentes. Para tal, realizou entrevistas e fez observações com três professoras em diferentes atuações (professora de educação infantil, do ensino fundamental e coordenadora), analisou os documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escola, Plano de Trabalho) e os documentos nacionais (CF/1988; LDB/1996; DCNEB/2013b; PNE/2015; BNCC/2017). A pesquisadora fez uma aproximação entre as práticas pedagógicas que estruturam essas duas etapas da EB com o percurso da vida pessoal e profissional e na própria ação de estar sendo professor, na práxis.

As narrativas das professoras pesquisadas ressignificam os imaginários docentes instituídos sobre as infâncias e instituem novos imaginários e novos e possíveis caminhos, compreendendo as incompletudes e limitações humanas. Quaresma (2021) concebe que o valor da docência, da pedagogia e da infância é construção histórica, construída no dia a dia e constituindo-se no imaginário social.

Segundo Quaresma (2021), pesquisar o imaginário da docência, “[...] é buscar as significações dadas a fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão. É investigar quais são e como se constituem os sentidos do ser professor na sociedade atual” (Narvaes, 2000, p. 42 apud Quaresma, 2021, p. 20). Desta forma, propõe-se a refletir sobre a infância e a escolarização a partir do imaginário dos professores, pois “a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas” (Arroyo, 2014a, p. 31 apud Quaresma, 2021, p. 22).

Segundo a autora, as narrativas das professoras, em um processo reflexivo sobre seus saberes e fazeres, pode impulsionar os docentes a organizar lugares formativos, ou seja, compreender que o espaço da prática do professor é uma construção imaginária formada por eles mesmos e que pode modificar-se a partir da pretensão dos mesmos. Assim, também é o imaginário social sobre a criança e o aluno presente nas bibliografias estudadas da pesquisa, em que o autor sugere a necessidade de reflexão e aprofundamento do tema nas escolas e nas formações continuadas, pois a visão dicotomizada da criança/aluno prevalece na etapa do EF. A partir dessa compreensão, Quaresma (2021) sugere o diálogo como forma de articulação entre os níveis da EB para superar a dicotomia entre o ser aluno e ser criança e “integrar as experiências lúdicas às práticas pedagógicas de letramento e alfabetização, aspectos fundamentais para uma educação que valoriza as experiências do aluno, sem, contudo, desrespeitar o sujeito criança, em ambas as dimensões: criança/aluno” (Quaresma, 2021, p.76).

As informações recolhidas a partir dos imaginários docentes sobre a docência, docência da infância, escola, currículo e o processo de transição da EI para EF, permitiram Quaresma (2021) observar os tensionamentos nos espaços, tempos e rotinas escolares das duas etapas educacionais. Conforme os relatos e percepções das professoras, evidenciou-se uma preocupação com os conteúdos escolares, com a ludicidade, com a alfabetização, com as especificidades da infância e com as

exigências de cada etapa escolar da EB; porém, a transição acontece por conta do que cada professor pensa e realiza, não havendo nos registros escolares registros escritos que orientassem e subsidiassem as práticas pedagógicas e ações docentes entre a EI e o EF. A partir desta constatação, Quaresma (2021) reitera o diálogo como forma de encontro, de integração entre as práticas educativas e da interação e parceria entre os dois níveis de ensino.

Alonso (2020) e Quaresma (2020), com suas recentes pesquisas que consideram os professores sujeitos importantes na mudança da práxis e sob uma perspectiva de construir possibilidades de ações pedagógicas para uma transição da EI para EF que dê continuidade no processo educacional, demonstram a importância da continuidade investigativa da realidade educacional acerca da transição da EI e EF relacionada com os direitos da infância.

Com base na revisão bibliográfica das produções acadêmicas encontradas e selecionadas nos bancos de dados, no período de 2011 a 2021, é possível perceber que a temática transição da EI para o EF não saiu da pauta das pesquisas desde a implementação da Lei 11.274/06 e, ao longo do tempo, foi investigada a partir dos diferentes sujeitos desse processo (crianças e professores), sob várias perspectivas, entre as quais podemos citar a importância do planejamento de ações pedagógicas considerando o lúdico, a brincadeira e a participação das crianças no processo de alfabetização no sentido de letramento.

Analisar as pesquisas, algumas em mais detalhes, permitiu-nos averiguar que os desafios encontrados em diferentes unidades escolares, nos seus diversos contextos, são similares, levando esses desafios para uma perspectiva nacional. Desta forma, a pesquisa bibliográfica trouxe importantes contribuições para o entendimento de que ainda se fazem presentes as dificuldades encontradas para a implementação do EF de nove anos.

Como resultado, o levantamento bibliográfico sobre a temática também permitiu observar que, na maioria das pesquisas, foi ressaltada a importância do profissional atuante e/ou unidades educativas terem consciência de um referencial teórico para pautar suas ações pedagógicas e que este deve respeitar o processo de desenvolvimento da criança, com vistas a um modo de desenvolvimento humano integral. As práticas pedagógicas que consideram a transição escolar um momento importante no desenvolvimento infantil e para além deste, do desenvolvimento

humano, não são hegemônicas e a sua materialidade ainda se constitui como um desafio. Por isso, requerem momentos de estudo, discussão e troca de experiências entre as instâncias envolvidas.

Desta forma, diante do exposto até aqui, podemos afirmar que ainda se faz necessário pesquisar, conhecer, analisar, compreender como tem se realizado as práticas pedagógicas em torno da transição da EI para o EF em uma realidade específica, visando tornar pública as ações exitosas, que intencionam pensar o 1º ano como um momento, um lugar de “trânsito”, de “passagem” para seguir o processo educativo no EF, como também os limites e possibilidades dessas ações para seguir avançando em políticas educacionais favoráveis ao desenvolvimento integral do ser humano.

1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa analisa as ações pedagógicas que consideram os direitos da infância no processo educativo do 1º ano do EF, especificamente no período de transição da EI para o EF. Dessa forma, delimitamos a problemática da pesquisa da seguinte forma: Quais ações pedagógicas, realizadas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Florianópolis, promovem vivências dos direitos da infância no 1º ano do ensino fundamental e permitem superar a ruptura que tradicionalmente acontece nesse processo?

Para responder ao problema, elaboramos um objetivo geral: Investigar quais ações pedagógicas promovem vivências dos direitos da infância no 1º ano do ensino fundamental e permitem superar a ruptura que tradicionalmente acontece nesse processo. Entendemos que nossas análises permitiram conhecer caminhos metodológicos capazes de construir ações educativas para melhor receber as crianças e defender o tempo da infância e seus direitos básicos: participar, brincar e aprender (Quinteiro; Carvalho, 2015).

Para isto, algumas perguntas nortearam os caminhos da pesquisa:

- Como aparecem nos documentos oficiais da Rede Municipal de Florianópolis as orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- Como aparece nos documentos das escolas básicas do município o momento da transição?

- Quais são as ações pedagógicas realizadas nas escolas básicas para promover a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- O que os professores consideram mais importante no momento da transição e como traduzem isto nas ações propostas?

Escolhi a escola pública como campo de pesquisa por considerar que, na formação escolar, podemos oferecer experiências capazes de respeitar e considerar as crianças como seres individuais que atuam e interferem no mundo/sociedade, no/a qual estão localizados, como sujeitos de direitos. E, também, por me posicionar como defensora da educação pública de qualidade social e para todos/as. A pesquisa buscou conhecer iniciativas pedagógicas dos profissionais que atuam no 1º ano do EF de escolas que atendem crianças com faixa etária de cinco a oito anos, dando foco às ações pedagógicas que tem como intencionalidade desenvolver e afirmar os direitos infantis.

A metodologia utilizada na pesquisa foi um estudo de cunho qualitativo, bem como os instrumentos metodológicos definidos para a coleta dos dados. A abordagem metodológica da investigação envolveu relações que foram consideradas e reveladas no campo de pesquisa. Assim, tanto os instrumentos utilizados quanto às análises foram modificados e/ou ampliados no decorrer do processo, ressaltando que o fenômeno específico só pode ser compreendido na relação com as questões mais amplas da realidade pesquisada.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Tal perspectiva se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação das dinâmicas das relações sociais. Conforme Minayo (2001, p. 14) a pesquisa qualitativa: “trabalha com um universo de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Com base nos estudos sobre pesquisa qualitativa, é importante compreender que o fenômeno educacional se situa em um contexto sócio histórico mais amplo, sofrendo, por isso, uma série de determinações, interessando ao pesquisador formar e consolidar abstrações a partir da investigação dos dados. Isso significa que o pesquisador, interrogando os dados,

constrói novos conhecimentos sobre o fenômeno pesquisado, os quais irão se somar à teoria já acumulada e publicada (Ludke; André, 1986).

Partindo do pressuposto metodológico da pesquisa-qualitativa, o problema e caminhos a serem atingidos pela pesquisa seguem alguns objetivos e elementos básicos, tais como a seleção das melhores fontes de informação e definição de um conjunto de ações que produzam essas informações. Assim, por meio da organização da pesquisa, que envolve a definição dos critérios da seleção do campo da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e problematizações, procuramos compreender as ações pedagógicas acerca da transição da EI para o EF, considerando os documentos oficiais a nível federal, municipal e local, bem como as ações dos professores nesse processo.

O projeto teve o aceite da Prefeitura Municipal de Florianópolis e foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número do parecer 5.671.246, na data de 22 de setembro de 2022, atendendo todos os critérios documentais para realização da pesquisa.

A RMEF, conforme informações sobre as unidades de EF disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, é composta por 38 unidades educacionais de EB de EF, organizadas pelas seguintes regiões: norte, leste, sul e continental. A região norte possui 14 unidades educativas, leste 07 unidades, central 08 unidades, continental 01 unidade e a região sul com 08 unidades educativas. Das 38 unidades educativas de EF, 24 unidades atendem EF I (Anos Iniciais) e EF II (Anos Finais); 09 unidades atendem EF I e EF II e também possuem núcleos de Educação Infantil e 05 unidades educativas atendem somente EF I.

Para esse universo de 38 unidades educativas de EF com atendimento variado, foi enviado um questionário com o objetivo de identificar ações pedagógicas realizadas para promover a transição entre EI e anos iniciais. Também foram realizadas uma ou duas visitas em cada unidade educativa para apresentar o projeto, dialogar sobre o processo e definir como seria a participação da unidade na pesquisa. Das 38 unidades de EB, 34 responderam ao questionário *on-line* e 04 unidades não participaram deste momento da pesquisa. As 04 unidades que não participaram estão assim distribuídas: Região Sul - 01 unidade - Educação Infantil ao 9º ano; Região Central - 01 unidade - 1º ao 9º ano; Região Norte - 01 unidade que atende Educação Infantil até 4º ano e 01 unidade que atende 1º ao 5º ano.

A maior parte dos profissionais que responderam ao questionário foram os diretores, seguido dos supervisores escolares, sendo a maioria desses profissionais funcionários efetivos há mais 06 anos na RMEF e na própria unidade educativa.

Segundo Gil (2008), o questionário traduz com questões específicas os objetivos da pesquisa: “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121). O questionário foi entregue pessoalmente e/ou via e-mail por meio da ferramenta *Google Forms* para todas as unidades educativas que atendem Educação Infantil e 1º ano do EF e para todas as unidades que atendem o 1º ano do EF.

O questionário enviado para a Equipe Pedagógica buscou obter informações, tais como: A unidade educativa atende qual modalidade de ensino? Quais e quantas turmas/anos de primeiro ano a unidade atende? Possui Projeto Político Pedagógico (PPP)? Qual foi sua última atualização? A unidade educativa possui projeto/proposta pedagógica de “transição da Educação Infantil para o ensino fundamental”? Quais são essas projeto/propostas? No PPP consta o registro desses projeto/proposta? No PPP consta alguma informação sobre a transição da EI para o EF? Poderia fornecer uma cópia do PPP?

Partimos do pressuposto que constar no PPP da unidade educativa o que se pretende realizar sobre a Transição da EI para o EF poderia fornecer informações sobre a concepção de infância e quais metodologias são e/ou serão utilizadas pela unidade educativa para desenvolver as ações pedagógicas durante o ano letivo. Segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), o PPP é o documento que orienta as ações pedagógicas das unidades educativas. Deve ser a convergência entre a realidade e as especificidades locais apontados pela comunidade escolar (representantes de diversos segmentos) e o atendimento às políticas públicas nacionais e municipais que regem a educação, constando os pressupostos e os referenciais teóricos que representam a concepção política, filosófica, sócio antropológica e pedagógica da unidade escolar.

Nos contatos iniciais com as escolas foi solicitado o PPP da unidade educativa para identificar como a transição da EI para o EF é tratada nesse documento, sendo que 24 unidades enviaram. As unidades que não enviaram o PPP se justificaram mediante os seguintes motivos: não têm ações pedagógicas sobre a temática na

prática, não têm ações registradas no PPP e/ou ainda por não se sentirem autorizadas a enviar.

Com base na análise das respostas do questionário, da leitura do PPP e da conversa realizada com a equipe pedagógica, a princípio, foram escolhidas 08 unidades escolares para aprofundamento da investigação, sendo realizadas entrevistas com os professores dos primeiros anos. As unidades escolhidas se distribuem da seguinte forma:

- Região norte: uma unidade educativa de Ensino Fundamental I e II e uma unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;
- Região sul: uma unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e uma unidade de Ensino Fundamental I e II;
- Região leste: uma unidade de Educação Infantil e uma unidade de Ensino Fundamental I;
- Região central: uma unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e uma unidade de Ensino Fundamental I.

Ou seja, entrevistamos professores de 03 (três) unidades educativas que atendem a modalidade de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental I; 02 unidades de Ensino Fundamental I e 03 unidades que atendem Ensino Fundamental I e II. Em uma das unidades, os dois professores do 1º ano se interessaram em participar da entrevista.

Cabe salientar que a região continental, obtendo somente uma unidade de Ensino fundamental I e II, não foi selecionada por considerarmos já estar contemplada nas demais entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 09 professores das turmas de primeiro ano do ensino fundamental das escolas selecionadas. Neto (2002) considera a entrevista como uma conversa com propósitos de comunicação verbal que reafirma a importância da linguagem e do significado da fala e como meio de coleta de informações, podendo se obter dados objetivos e subjetivos. Os dados subjetivos estão relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos envolvidos no processo da pesquisa. Para compor as entrevistas, inicialmente foi pensado um

roteiro com algumas perguntas, que puderam ser revistas e ampliadas durante a interlocução com as entrevistadas.

A seguir, indicamos algumas das perguntas das entrevistas semiestruturadas aos professores:

- Qual a principal preocupação do professor ao receber a criança no ensino fundamental?
- Quais atividades são pensadas para inserir a criança neste novo ciclo escolar?
- Como é realizado o planejamento em relação ao tema transição? É realizada a avaliação e o registro desse planejamento?
- Existe algum critério para organização dos espaços da sala de aula? Quais?
- Como é organizada a rotina da criança no período em que ela está na unidade escolar?
- A brincadeira está inserida no planejamento? De que forma?
- As/Os professoras/professores propõem que as crianças/estudantes participem da produção de materiais? Como isso é feito?
- Como é introduzida a alfabetização nas atividades propostas?
- Como é realizada a avaliação da aprendizagem das crianças/estudantes?

A análise das informações tem como objetivo fazer uma triangulação das informações coletadas com base nos diversos instrumentos escolhidos, visando elucidar o objeto de estudo perante as literaturas conflitantes ou similares. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45): “Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Minayo (2001) destaca dois pressupostos ao analisar os dados conforme o método hermenêutico-dialético: que não há consenso e nem ponto de chegada na produção do conhecimento e que o conhecimento se produz numa relação dinâmica entre os sujeitos que praticam e a experiência que se manifesta na realidade concreta. A análise dos dados passa por níveis de interpretação e passos para a operacionalização, considerando desde o início “à conjuntura social-econômica e

política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo” (Minayo, 2001, p. 77).

Desta forma, apresentaremos a seguir, as análises das informações recolhidas ao longo da pesquisa. Para tanto, a dissertação foi organizada em três capítulos: “A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo: para além da transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais”, “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos documentos da política educacional” e “As ações pedagógicas de transição na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. Sendo que, os resultados pautaram-se na análise de documentos oficiais, de nove (09) Projetos Político pedagógicos e nove (09) depoimentos de professoras de 1º ano e destacaram aspectos relevantes, como a ênfase na brincadeira no desenvolvimento infantil, a importância da relação família-escola, a necessidade de trabalho docente compartilhado, a relevância da formação continuada e a identificação da Teoria Histórico-Cultural como uma base para entender a transição e a alfabetização.

2 A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA COMO UM INSTRUMENTO CULTURAL COMPLEXO: PARA ALÉM DA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

A elaboração desta unidade teórica tem como objetivo analisar o tema da transição da EI para EF com base na Teoria histórico cultural, perspectiva teórica proposta por Lev S. Vigotski, de forma que possamos compreender o processo de desenvolvimento da criança de uma forma ampla, considerando-o como um processo histórico, cultural e contínuo. Dessa forma, ultrapassamos a dicotomia entre as duas modalidades de ensino, EI e EF, considerando que tal separação se refere às questões de organização do sistema de ensino que são pautados sob os aspectos político e de distribuição de recursos financeiros, como indicam Quinteiro e Carvalho (2012).

Para compreender os conceitos relacionados ao tema da pesquisa sob a perspectiva histórico cultural, efetivei estudos acerca das bases filosóficas e epistemológicas desta teoria. Uma disciplina fundamental nesse processo foi a intitulada “Pesquisa e Método: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o estudo da infância”, ministrada pelas professoras Dra. Luciane Maria Schlindwein e Dra. Daniele Nunes, porque possibilitou maior compreensão e apropriação dos conceitos vinculados à Teoria Histórico Cultural e suas bases filosóficas e epistemológicas sobre o desenvolvimento humano, com a leitura da obra de Lev Semenovitch Vigotski: “O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica”. Tal estudo, assim como outras leituras das obras de Vigotski e textos científicos complementares de pesquisadores atuais, contribuíram para compor o referencial teórico que orienta a presente dissertação. Essa perspectiva teórica também orienta as ações e práticas pedagógicas do sistema de ensino da prefeitura Municipal de Florianópolis.

Nossa intenção não é analisar todos os conceitos desenvolvidos pela Psicologia Histórico Cultural, mas de trabalhar alguns aspectos históricos e conceitos-chave para compreender como a escolha dessa teoria traz importantes contribuições acerca da temática em questão. Os textos de Vigotski utilizados como base deste capítulo são “O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica” (Vigotski, 1999), “A pré-história da linguagem escrita” (Vigotski, 2000),

“A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (Vigotski, 2009), “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2008).

Em um primeiro momento, realizei uma pequena contextualização da biografia de Vigotski e historicizei a época em que esse autor viveu, o que permitiu identificar as influências sobre o objetivo do seu trabalho na área da psicologia e seu envolvimento com a educação. Também foram discutidos os fundamentos da metodologia de Vigotski.

Em seguida, discuti o papel da escola e a importância da intencionalidade das ações do professor no 1º ano do EF no processo de apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, haja vista que o objetivo dos primeiros anos do EF é a aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, a transição da EI para o EF deve ser compreendida como uma continuidade do processo formativo do ser humano.

Como continuidade, apresento os conceitos teóricos de Vigotski que foram adotados por esta pesquisa, especialmente sobre a apropriação da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, levando em conta que a aprendizagem da leitura e da escrita faz parte do desenvolvimento cultural da criança e segue uma história do desenvolvimento dos signos. Destaco também o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico, ou seja, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, necessária para a aquisição e compreensão da linguagem escrita.

2.1 VIGOTSKI - CONTEXTO HISTÓRICO, OBJETIVO DO SEU TRABALHO E FUNDAMENTOS DO MÉTODO

Lev Semenovich Vigotski, mais conhecido como Lev Vigotski, nasceu em 1896, na Bielo-Rússia, e era de família judia. Vítima de tuberculose, doença que perdurou por longos quatorze anos, faleceu em 1934. No ano de 1918, formou-se em Direito pela Universidade de Moscou; também lecionou Literatura, Estética e História da Arte na sua vida profissional. Se dedicou ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, bem como das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas. Após sua participação no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Demonstrou grande interesse pela psicologia acadêmica, a qual dedicou anos de estudos, buscando a compreensão dos processos mentais especificamente humanos, constituindo-se um

historiador e epistemólogo da psicologia; preocupava-se também com questões ligadas à pedagogia.

Vigotski vivenciou o processo da Revolução Russa, em 1917, e diagnosticou uma crise e fragmentação na ciência psicológica no início do século XX. Nesse período, a União Soviética viveu uma grande efervescência cultural, educacional e política com a perspectiva de construir uma nova sociedade, mais igualitária, principalmente com relação ao acesso à educação. Vigotski, ao discutir a crise na psicologia, estava preocupado em traçar os fundamentos da ciência psicológica para a formação de um novo homem para essa nova sociedade. Inicia uma análise crítica das teorias psicológicas existentes, propondo bases para uma nova psicologia científica, desenvolvendo os fundamentos da Teoria Histórico Cultural. Foi no final da revolução russa que Vigotski formulou suas teorias sobre as funções psicológicas superiores, evidenciando como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados.

O autor considera que a crise da psicologia social se pautou em aspectos diversos, como econômicos, epistemológicos, éticos e ideológicos. Entretanto, o foco principal foi a divergência à forma hegemônica de fazer psicologia, que, na época, enfatizava os processos individuais e uma metodologia quantitativa, principalmente os experimentos, o uso de técnicas estatísticas e a relevância social das pesquisas. A crise expressou a busca por um modo diferente de fazer psicologia, tanto quanto ao modo metodológico, mas também com relação à aplicação do conhecimento teórico, uma concepção de ciência que estivesse preocupada em não somente descrever a realidade, mas em explicá-la e transformá-la (Vygotsky, 1926).

No artigo "O Significado Histórico da Crise na Psicologia: uma investigação metodológica", escrito em 1926, Vigotski elege a consciência como objeto principal de estudo e aborda os problemas e os propósitos metodológicos e filosóficos da ciência psicológica, com o objetivo de criar uma psicologia geral. Entende que "A psicologia está grávida de uma disciplina geral, mas ainda não deu à luz" (Vygotsky, 1926, p. 212).

No início do século XX, a objetividade e a neutralidade eram imprescindíveis em ciência. Pautada na tradição filosófica herdada do positivismo, estabelecia a dicotomia entre corpo e mente e colocava a psicologia com dificuldade de se fundar como ciência. O dualismo cartesiano fazia a ciência psicológica se dividir em correntes

teórico-práticas que pouco dialogavam entre si. Uma corrente que negava o psíquico ou subjetivo (behaviorismo e a reflexologia) em favor de uma suposta neutralidade e objetividade e outra corrente que, por acreditar na existência da subjetividade, o inconsciente ou outro fenômeno psíquico (psicanálise), não se submetia aos parâmetros de uma ciência empírica, que lidasse com fatos reais de forma objetiva e pudesse mensurá-los e controlá-los (Vygotsky, 1926).

Sobre forma de fazer ciência e investigação, Carvalho (2000) indica os limites percebidos por Vigotski sobre a ciência positivista:

Segundo Vygotsky, nenhuma dessas concepções conseguia dar respostas efetivas ao estudo das funções especificamente humanas, que denominou funções psíquicas superiores, porque estas eram estudadas a partir dos processos naturais que a integram, reduzindo os processos superiores e complexos aos processos elementares (como os reflexos) e desprezando as peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta (Carvalho, 2000, p. 48).

Preocupado com os fundamentos da ciência psicológica, Vigotski dialogou com os autores da sua época que pesquisavam sobre “o desenvolvimento do psiquismo humano” ou “a formação da consciência”, destacando a necessidade do desenvolvimento de um conceito unificador na elaboração de uma Psicologia Geral, que buscasse uma lei universal na ciência. Com base no materialismo histórico e dialético, propõe uma nova concepção sobre a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano, de maneira que considerasse os fatores negados até então pela ciência positivista. A crise na psicologia se deu na busca de encontrar uma metodologia que fosse capaz de unificar as análises, abarcando a natureza, o pensamento e a história.

O curso do desenvolvimento histórico do problema do método na obra de Vigotski se deu a partir de seu interesse em analisar seu objeto de estudo: a consciência humana. Com o objetivo de desvendar como se desenvolve a consciência humana, ou seja, a passagem das funções elementares para as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, memória, atenção), utilizou diversos métodos, mas sempre com a premissa de observar quais procedimentos metodológicos realizar para melhor explicar o fenômeno estudado.

Vigotski constata que a linguagem verbal, a fala, tem influência no processo de desenvolvimento da psique humana, pois ela nos diferencia dos animais. Na investigação do comportamento verbal, observou como a utilização da linguagem

modifica o comportamento humano e desenvolve as funções psicológicas superiores, dando origem à consciência. Constatou que a utilização das palavras desenvolve conceitos que interferem diretamente no comportamento humano e no conhecimento científico.

O método de investigação para a construção de uma Psicologia Geral, proposto por Vigotski, teve como objetivo analisar e não somente descrever a causa e efeito dos fenômenos, como faziam as ciências anteriores, e, sim, realizar uma análise da unidade: “A análise científica dos fatos se diferencia precisamente do registro dos mesmos porque implica a acumulação de conceitos, implica a inter-relação de conceitos e fatos, ressaltando os primeiros” (Vygotsky, 1926, p. 240). Para Vigotski, o método de pesquisa não se constitui somente pelos procedimentos e instrumentos metodológicos, o método seria, na perspectiva mais ampla, uma metodologia do conhecimento: os procedimentos e processos de análise.

Influenciado pelo movimento social da época e pelo pensamento marxista, que considerava que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana em sua consciência e comportamento, Vigotski acreditava no caráter dinâmico do conhecimento científico, na regularidade da mudança e desenvolvimento das ideias e também no aparecimento e morte dos conceitos. Desta forma, Vigotski propunha que o método marxista embasasse a nova ciência psicológica. “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vygotsky, 1926, p. 393). Em síntese, entendia que era preciso um método e o materialismo dialético seria a metodologia mais integral e adequada à psicologia geral.

O método do materialismo histórico e dialético foi a base para elaboração de uma nova filosofia científica e uma visão de mundo que pudesse realizar uma integração metodológica na psicologia, visando estudar a consciência humana de uma forma concreta, considerando a historicidade e a cultura em que o ser humano está inserido. Com base nos princípios do materialismo histórico e dialético, tais como: o movimento, a contradição, concepção de homem baseada na historicidade e na relação que este tem com o mundo material por meio dos instrumentos de trabalho, seria possível estudar os fenômenos humanos e compreender o desenvolvimento do psiquismo.

O método científico materialista histórico dialético compreende/analisa as relações sociais a partir dos movimentos reais ocorridos no mundo material, extraindo dessa observação os elementos para sua análise, reproduzindo na teoria e na abstração o que acontece no mundo real, revelando aquilo que as aparências não mostram, o que permite, a partir disto, intervir e transformar a realidade analisada. Nessa concepção, o desenvolvimento do psiquismo humano é histórico, sendo transformado no decorrer da história. As funções psicológicas superiores desenvolvem-se na relação com o outro por meio da atividade humana, da mediação pela cultura, sendo a linguagem o instrumento pelo qual o homem utiliza para transformar o mundo externo e, ao mesmo tempo, transformar-se. Portanto, o ser humano é um ser histórico e cultural, constituindo-se por meio das interações que realiza com o meio mediante a linguagem, esta que, por sua vez, é exclusivamente humana.

Para Vigotski existe uma relação entre pensamento e linguagem. Por meio da aprendizagem da linguagem (falada/escrita), que são conceitos abstratos, o pensamento é construído, ou seja, a partir da apropriação dos instrumentos linguísticos (signos) pela experiência cultural é que as funções psicológicas superiores irão se desenvolver. Assim, a atividade mental é resultado da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais.

A teoria de Vigotski postula que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e, por meio do aprendizado da cultura através da linguagem, essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação ao meio em que se encontra, a autorregulação. Para o autor, a consciência é a capacidade do ser humano ter controle sobre suas funções psicológicas. Nessa perspectiva, Carvalho (2000) destaca que o desenvolvimento cultural da criança não segue um processo de mudanças naturais, paulatinas e graduais; ao contrário, é pautado por conflitos, saltos qualitativos, rupturas e revoluções.

2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA COMO INSTRUMENTO CULTURAL COMPLEXO

Os estudos de Vigotski reverberam por diversos campos da ciência, especialmente no âmbito da educação, por essa lidar diretamente com a

aprendizagem que ocorre no período do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Na concepção vigotskiana, a educação tem o papel de transformar o homem e a humanidade como um todo.

Mello (2006), no intuito de realizar um estudo mais aprofundado das contribuições da Teoria Histórico Cultural de Vigotski para educação, em artigo destinado especificamente a compreender a teoria e a prática na EI, destaca que a educação tem um caráter humanizador. A escola, na sua visão, tem um papel fundamental de apresentar o conhecimento de forma sistematizada aos estudantes, por meio da ação do professor de planejar mediações intencionais para promover o desenvolvimento integral da criança. Segundo Mello,

Assim, com a teoria histórico cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação – que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar da instrução -; muda a concepção de desenvolvimento – que de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura[...] (Mello, 2006, p. 199)

Vigotski propõe um conceito de desenvolvimento cultural das crianças em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, promovendo-o. As contribuições da Teoria Histórico Cultural para a educação transformaram o conceito de desenvolvimento humano, entendendo que não é a aprendizagem que segue o desenvolvimento, mas, ao contrário, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá a partir de vivências em meio a outros indivíduos, mediado por instrumentos técnicos e sistemas semânticos. Esses constituídos e compartilhados pelos membros da sociedade. Dessa forma, Vigotski entende que o ser humano nasce social e, à medida que se desenvolve, individualiza-se.

Carvalho (2000) explica essa diferença:

Para a Psicologia Tradicional, a base a partir da qual deduziam-se os comportamentos sociais era o comportamento individual do ser humano, ou seja, esse enfoque compreendia que a direção do desenvolvimento acontecia do indivíduo para o social. Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, no entanto, a direção do desenvolvimento é inversa: o indivíduo nasce social e individualiza-se no decorrer do desenvolvimento, à medida que se apropria da experiência histórico-social da humanidade. [...] uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, relação esta em que o indivíduo se modifica sob a ação da experiência histórica coletiva, ao mesmo tempo em que também pode interferir na própria cultura e alterá-la com ações originais e criativas. [...] Para melhor compreender desse processo, é necessário recorrer ao papel desempenhado pela criação e utilização de signos pela humanidade. (Carvalho, 2000, p. 53)

Nesta perspectiva, as qualidades humanas são externas e não se originam de herança genética, são produtos da própria atividade humana marcados pelo seu tempo histórico, aprendidas à medida que o ser humano age ativamente no mundo e tem acesso à cultura humana historicamente elaborada, considerando as condições de vida e de educação. Desta forma, a educação escolar se torna um espaço importante na expansão do desenvolvimento psíquico, pois ela proporciona à criança conhecimentos sistemáticos, levando a criança a aprender a ler, escrever, obter domínio de cálculos, entre outros. O aprendizado não acontece apenas pelo fato de a criança frequentar a escola; o professor, na visão de Vigotski, tem que proporcionar ações pedagógicas com métodos qualitativos de ensino, onde a criança interaja e participe de atividades significativas para que a aprendizagem aconteça e consequentemente o seu desenvolvimento psíquico e cultural.

Mello (2006) descreve um conceito importante elaborado por Vigotski, o conceito de zona de desenvolvimento próxima:

O conceito de zona próxima aponta essencialmente para o trabalho colaborativo entre educador e criança e entre criança e criança. E isto por duas razões pelo menos: primeiro porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades do conhecimento às quais a atividade proposta na escola deve responder (Mello, 2006, p. 194).

E acrescenta:

[...]a atividade pessoal do estudante (da criança) deve ser a base do processo educativo, e todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular esta atividade. Por isso, a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -; seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida” (Mello, 2006, p. 194).

Isto posto, a figura do professor torna-se essencial. O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento, considerando a escuta das necessidades da criança. O professor é o mediador do conhecimento científico, quem realiza e planeja as ações pedagógicas com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores, fazendo-se necessário conhecer as crianças, o que

significa valorizar seus conhecimentos prévios, escutar e compreender suas necessidades e trabalhar a partir deles. É fundamental estimular as potencialidades e habilidades, possibilitando às crianças superar suas capacidades, para conduzi-las a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. Para a Teoria Histórico Cultural, o papel do professor passa a ser colaborativo com os interesses da criança, sendo sua intencionalidade baseada no conhecimento das especificidades da criança e de seu desenvolvimento.

De acordo com Mello (2006, p. 200), “quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mas ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar.” Ainda complementa a autora:

[...] a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana – o papel do professor assume caráter igualmente essencial. [...] o trabalho do professor deve garantir, com toda intencionalidade, a formação de faculdades que na ausência do papel da educação não acontecerão. Esse processo se configura como um processo de criação de novas necessidades nas crianças (Amaral, 2006, p. 197 e 198).

Portanto, considerando a criança até 06 anos de idade, e sendo essa uma etapa da vida privilegiada de mudanças bastante significativas no curso de desenvolvimento psíquico, pode-se afirmar que o ambiente escolar em nossa sociedade tem o papel de oportunizar vivências que proporcionem aprendizagens e alavanquem esse desenvolvimento. Do ponto de vista da organização do ensino pensada para a criança dessa idade em nossa sociedade, esse é o momento que marca a transição da EI para o EF, caracterizado especialmente depois da implantação do EF de 9 anos.

Quinteiro e Carvalho (2012) destacam que, embora as duas modalidades de ensino tenham conteúdo diversos, deveriam compartilhar o mesmo objetivo geral, isto é, o desenvolvimento integral da criança.

Ao invés de destacar as diferenças entre esses dois momentos de escolarização, questão que nos parece suficientemente debatida na literatura acadêmica da área, parece-nos mais importante atualmente encontrar os nexos presentes nesses dois momentos de aprendizagem e desenvolvimento e que permitiriam pensar o complexo processo de humanização para além de sua diferenciação por níveis de escolaridade (Carvalho; Quinteiro, 2012, p. 198).

Formalmente, é responsabilidade do 1º ano do EF promover a apropriação da linguagem escrita, o que promove grandes mudanças na organização do ensino e também de expectativas sobre o comportamento da criança. No entanto, as crianças que ingressam nesse nível de ensino são as mesmas que estavam no ano anterior na EI. Ou seja, no curso de seu desenvolvimento psíquico tem seus modos específicos de interagir e agir nos espaços onde estão inseridas, trazendo consigo suas vivências já apreendidas nos espaços educativos que frequentam ou/e fora dele, assim como seus direitos de brincar, participar e aprender, previstos nos documentos legais. Entendemos que a Teoria Histórico Cultural permite visualizar esse processo de uma outra perspectiva, qual seja a da apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, que se inicia muito antes do domínio das letras em si.

A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo é elemento fundamental na formação da inteligência e da personalidade de cada ser humano, pois desenvolve as funções psicológicas superiores e confere à criança outra forma de comunicação e expressão com seu meio social - pelo registro gráfico do que pensa, dos seus sentimentos, do que aprendeu e/ou para divulgar uma ideia. Segundo Carvalho (2000, p. 52), “a assimilação da linguagem acarreta transformações na relação da criança com o mundo e na sua própria organização mental.”

A linguagem escrita, diferentemente da linguagem falada, que a criança pode desenvolver com os adultos e seus pares no meio social, precisa ser ensinada formalmente. Segundo Vigotski (2009, p. 126), a expressão da linguagem escrita é “um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Apropriar-se da linguagem escrita implica em a criança compreender que a linguagem escrita é a representação da linguagem falada, dos sons e palavras, por meio de um sistema de signos. O elo intermediário, a linguagem falada, vai gradualmente desaparecendo, conforme a criança consegue converter a fala pelo sistema de signos. Vigotski (2009) afirma que o processo do domínio de um sistema complexo de signos não pode ser compreendido sozinho, por ser um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, sendo necessário nos aproximarmos da compreensão de toda história do desenvolvimento dos signos para conferir o papel fundamental que o ensino da linguagem escrita significa para o desenvolvimento cultural da criança. Portanto, destacamos que o ensino da escrita no desenvolvimento cultural da criança

tem um papel fundamental por desenvolver as funções comportamentais complexas, ou seja, o ensino da escrita não é um desenvolvimento de uma habilidade técnica e motora (Vigotski, 2009, p. 126).

Conforme Mello (2006), para que se realize uma aprendizagem da linguagem escrita em que não apenas se aprenda a desenhar letras e sim sua função interna e social, a criança/estudante deve sentir necessidade de aprender essa nova expressão de comunicação, “a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito” (Mello, 2006, p. 182).

Vigotski (2009) afirma que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser uma aprendizagem da linguagem viva, cheia de sentido, experiências e vivências do meio social do qual a criança vive. Sobre esse aspecto, Mello (2006, p. 188) destaca que “a história da aquisição da linguagem escrita é a história da formação e do desenvolvimento do desejo de expressão da criança. É a criança que quer se comunicar, que está por trás do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira”.

A linguagem escrita, esse instrumento cultural complexo criado pelo próprio homem, também possuiu uma história, denominada por Vigotski de desenvolvimento dos signos na criança. Para Vigotski (2009), os signos que constituem a pré-história da linguagem escrita, são o gesto, o desenho e o jogo. Antes de alcançar o domínio da linguagem escrita, a criança percorre o desenvolvimento dos gestos e signos visuais (desenho) à brincadeira (jogo), além de necessitar ter consciência da sua função social. Para isto, a linguagem escrita precisa ser ensinada com significado, ou seja, para ser significativa a aprendizagem da escrita, a criança/estudante precisa sentir necessidade, desejo da escrita. O domínio significativo da linguagem escrita pela criança/estudante constitui-se numa apropriação que ela faz do sistema de signos simbólicos. A história da aquisição da escrita pela criança é a própria história do seu desejo de expressão – que começa com o gesto, considerado pelo autor como escrita no ar, se manifesta pelo desenho, pela fala, pelo faz-de-conta e chega à linguagem escrita.

Assim, conceber a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo criado pela própria humanidade e que precisa ser ensinado a partir das necessidades da própria criança é requisito para uma aprendizagem significativa, elevando-se para desenvolvimento psíquico, emocional e cultural. Implica também compreender que o

percurso escolar da criança/estudante para apropriação da linguagem escrita já começou desde a EI e deve ter continuidade no EF. Dito de outra forma, a passagem da criança/estudante do sistema de ensino da EI para o EF deve ser a continuidade da aprendizagem das mais diversas expressões humanas.

Vigotski (2009) alerta que

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vigotski, 2009, p. 125).

Mello (2006) defende que as atividades da EI, que em geral são vistas como improdutivas, devem contaminar as práticas pedagógicas do EF, tais como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Essas atividades são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança e fundamentais para o processo de apropriação efetiva da escrita. Além disso, devem ser estimuladas e cultivadas por meio de experiências significativas que tragam conteúdo para as expressões das crianças. Alguns exemplos de atividades são: as crianças poderem contar de si na escola, saídas de estudo pelo bairro, pela cidade, conhecendo pessoas, leitura de histórias, ouvir música, poesias, filmes e a professora realizar a leitura e o registro por escrito. A autora destaca que “sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever” (Mello, 2006, p. 187).

Vigotski (2009), após realizar uma visão geral completa do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, concluiu três implicações práticas importantes para ensinar a escrita:

[...] a escrita deve ser “relevante à vida”

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

[...] necessidade da escrita ser *ensinada* naturalmente. [...] que descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que a letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala (Vygotsky, 2009, p. 143 e 144).

Nesta perspectiva teórica, a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, é a atividade que impulsiona o desenvolvimento humano e deve ser oportunizada nas instituições educativas. Segundo Vigotski (2008), no ato da brincadeira de faz de conta a criança desenvolve os processos internos, a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato necessário para a aquisição da escrita, pois a escrita das palavras são signos abstratos, como também a brincadeira está ligada a satisfação, ao exercício do autocontrole e ao uso da imaginação. Na brincadeira a criança tem capacidade de representar o que não pode ser na realidade, o que está ausente, bem como criar algo novo, ou seja, a criança constrói a consciência das relações sociais e, por meio da ação de brincar, participa de práticas sociais operando os instrumentos culturais (objetos e linguagem). Nesse processo, promove o desenvolvimento do pensamento abstrato e novas capacidades de atuar sobre a realidade.

Segundo Vigotski (2008), o ato de brincar de “faz de conta” desenvolve a criatividade, os conhecimentos e a reelaboração do cotidiano real e promove o autocontrole, aspectos de fundamental importância para promoção do desenvolvimento. Em termos do desenvolvimento da criança, essa atividade corresponde à etapa educacional da EI, comumente após os três anos de idade, em que as crianças são capazes de envolver-se numa situação imaginária.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (Vygotsky, 2008, p. 25).

Ao realizar a atividade da brincadeira de “faz de conta”, a criança reproduz o cotidiano real e ao reproduzir esse cotidiano da sua realidade se condiciona a regras dos personagens que interpreta. Assim, Vigotski considera que esta atividade desenvolve o autocontrole das suas vontades e impulsos, ao ter que obedecer às regras dos papéis sociais que interpreta ou as que imagina e elabora com o outro.

O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. [...] Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária (Vigotski, 2008, p. 28).

Motivada pela necessidade de realizar atividades que supram suas vontades de fazer ou ser na realidade, a criança, por meio da brincadeira lúdica, é capaz de pensar e agir de maneira mais complexa do que em outras atividades, desenvolvendo, dessa forma, funções psicológicas superiores necessárias para aquisição da linguagem escrita. A relação do pensamento imaginativo com a aquisição da linguagem escrita se dá no momento em que a criança inicia utilizando objetos quaisquer para dar suporte à sua brincadeira. A transição de pensar em algo, utilizar a palavra e ter objeto qualquer para representar o que deseja significar leva à constituição do pensamento abstrato, necessário para a compreensão dos signos da linguagem escrita.

Vigotski (2008) descreve sobre o processo do desenvolvimento do simbolismo na brincadeira:

Na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível. [...] Na brincadeira pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. [...] na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto. [...] a ideia separa-se do objeto; a ação em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto. [...] Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. [...] modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2008, p.30).

Para Vigotski, a transformação no campo simbólico ocorrida em situações de brincadeiras de faz de conta é diferente das vividas no cotidiano, devido à fantasia que é composta entre os objetos, ações e significados, “a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real” (Vygotsky, 2008, p. 31).

Assim, evidencia-se a relevância da brincadeira para o desenvolvimento da imaginação e da tomada de decisão consciente, uma vez que submete as suas ações aos significados que atribui aos objetos.

[...] a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa involuntariamente o significado que

pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra. [...] O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. [...] O segundo [...] está ligado à satisfação (Vigotski, 2008, p. 32).

Vigotski (2018) considera que o comportamento humano opera basicamente de duas formas: reconstituído ou reprodutivo e de forma combinatória ou criadora. O cérebro humano, devido sua plasticidade, modifica facilmente sua estrutura dependendo das influências e estímulos e conserva a marca dessas modificações. Mas não se limita somente a conservação de experiências anteriores, o cérebro possuiu também a capacidade de combinar e reelaborar, de modo criativo, as experiências vividas, construindo novas situações e novo comportamento.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (Vigotski, 2018, p. 16).

A atividade criadora, para Vigotski (2018, p. 16), é elaborada na vida cotidiana, “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo [...]. O autor julga que a imaginação é condição necessária da existência e toda criação humana, sejam as pequenas ou grandes invenções, todas são produto da imaginação coletiva e individual. Nas crianças, desde a primeira infância, esse processo da atividade criadora se expressa melhor nas brincadeiras.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2018, p. 18).

Segundo Vigotski (2018), a atividade criadora da imaginação depende da diversidade de experiências anteriores de cada indivíduo, quanto mais ricas forem as experiências, mais material a imaginação terá, pois ela origina-se do acúmulo de experiências. Desta forma, o autor afirma a “necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação” (Vigotski, 2018, p. 25).

O desenvolvimento humano na perspectiva Histórico Cultural, objetivo da educação desde a EI, está associado ao desenvolvimento físico, cultural e emocional. Em relação a isto, observa-se que a atividade da imaginação e realidade estão ligadas ao caráter emocional, ou seja, as imagens e fantasias propiciam uma língua interna para o sentimento e vice-versa, a imaginação influenciou no sentimento. Vigotski (2018) confirma que “todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (Vigotski, 2018, p.30 apud Ribot). Para o ato da criação, seja ela técnica ou emocional, são necessários os fatores intelectual e emocional – pensamento e sentimento provocam a criação humana.

Ainda sobre a importância da atividade imaginativa para o desenvolvimento psíquico humano, destaca-se a relação desta com a realidade que a criança no seu desenvolvimento até a adolescência vai criando de si e do mundo que a cerca. A imaginação, na esfera intelectual, na sua forma plena tende a concretizar-se em ações, não somente para quem cria, mas também para as pessoas ao seu redor, ou seja, há uma diferença entre o espírito sonhador e a imaginação criadora. Esta exerce um poder sobre a realidade, modificando-a, intuindo novos sentimentos e assim novas imaginações. “A imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas; ela é onipresente” (Vigotski, 2018, p.59 apud Ribot).

Neste sentido, a aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, perpassa pelo desenvolvimento da imaginação nas atividades de brincadeira. Garantir o direito de brincar no 1º ano do EF é garantir também o direito de aprender da forma como a criança explora e conhece o mundo; sendo protagonista da sua aprendizagem. Também garante o direito de participar da forma como ela interage com o meio social. As brincadeiras e jogos permitem à criança vivenciar e desenvolver os aspectos emocionais, intelectuais e corporais. A atividade do brincar está ligada ao desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento da imaginação se faz necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa e instrumental, no sentido de possibilitar a utilização deste conhecimento para a construção e/ou transformações das condições sociais da sua própria vida e da vida coletiva.

Com base nos pressupostos teóricos de Vigotski acerca da aquisição da linguagem escrita e desenvolvimento humano, o capítulo seguinte apresenta a análise

dos documentos da política educacional em nível federal e municipal, buscando identificar e compreender de que forma é abordada a temática da transição da EI para o EF.

3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Na trajetória da escolarização da infância no país, o atendimento de EI teve, na maioria das vezes, um caráter opcional da família. Este caráter, da não obrigatoriedade, permaneceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que propunha a educação brasileira dividida em dois níveis: a EB e o ensino superior; a EB contempla a EI – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – sendo gratuitas, mas não obrigatórias. Somente a partir da Lei nº12.796/2013 foi estabelecida a obrigatoriedade de matrícula para as crianças brasileiras na EB a partir dos quatro anos de idade. O novo documento ajusta a Lei nº 9.394/96 à Emenda Constitucional nº 59/09, que torna obrigatória a oferta gratuita de EB a partir dos 4 anos de idade.

A Lei nº 10.172 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta como uma de suas metas e objetivos para o EF “ampliar para nove anos a duração do EF obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (Brasil, 2001, s/p). O documento apresenta como justificativa para essa medida promover a universalização do atendimento escolar a todos, pois, embora muitas crianças de seis anos já fizessem parte desse nível de ensino, um grande número ainda se encontrava fora da escola.

O Ministério da Educação (MEC) e Secretaria da Educação Básica (SEB) formularam o documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009), que define como os principais objetivos da ampliação do EF:

- 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).

Diversas foram as justificativas para que o atendimento às crianças de 6 anos se tornasse obrigatório, ou seja, uma determinação legislativa. Dentre essas justificativas, Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam que, pela complexidade do mundo contemporâneo, há uma tendência internacional de ampliação da escolaridade

obrigatória e a inclusão das crianças com menos idade no EF. No Brasil, essa tendência é tema de debates desde o período da redemocratização, especialmente em ações de organizações não governamentais, movimentos sociais por melhoria na educação e discussões em torno dos planos decenais de educação.

As pesquisas realizadas no Censo Demográfico de 2000 pelo Observatório da Equidade (IBGE – Brasil, 2008) confirmaram que, desde a década de 1990, em alguns estados brasileiros, crianças de 6 anos já estavam matriculadas no EF, havendo uma desproporção entre crianças de 0 a 6 anos pobres e ricas no que diz respeito a frequentar o sistema de ensino. As crianças ricas têm mais chances de iniciar a vida escolar mais cedo, iniciam já na idade de 0 a 3 anos, sendo que as crianças pobres iniciam partir dos 4 e 5 anos, quando esta modalidade de ensino já precisa ser obrigatoriamente oferecida pelo poder público. As diferenças começam a diminuir a partir dos 6 anos e tudo indica que isto é motivado pelo fato desta idade estar associada ao acesso ao EF (Kramer; Nunes, Corsino, 2011, p. 73).

Segundo o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”, a ampliação poderia ocorrer de duas formas distintas: a antecipação da idade (6 aos 14 anos) ou o acréscimo de mais um ano no final do ciclo (7 aos 15 anos). No Brasil, optou-se pela antecipação da idade, assegurando um período mais longo de escolaridade com a inserção das crianças pequenas nos espaços escolares de EF, pois as crianças de classe média e alta já estariam matriculadas na EI e EF. A antecipação da idade viria a promover a igualdade na educação brasileira, um dos objetivos do programa de ampliação do EF, que visa à conquista de uma educação com qualidade social. Conforme o documento, “os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental” (Brasil, 2004, p.17).

Poderíamos pensar que essas oportunidades poderiam ser asseguradas na própria etapa da EI ou com um ano a mais no EF II, ao invés de diminuir o tempo das crianças nos espaços de EI, antecedendo a entrada delas em espaços que não estariam suficientemente organizados no que se refere à estrutura física, aos materiais pedagógicos adequados e à nível de formação profissional inicial e continuada. Vários foram os educadores que questionaram a medida, considerando que a solução para promover maiores oportunidades de aprendizagens poderia ter

acontecido com condições das crianças pequenas frequentarem a EI, disponibilizando vagas suficientes para que essas crianças pudessem encontrar seu lugar de direito (Abramowicz, 2006).

Abranowicz (2006) argumenta que:

A escola de 9 anos não fazia parte da pauta e nem da agenda de reivindicação daqueles que lutam pela criança pequena. Isto não quer dizer que há uma posição contrária a esta proposta de ampliação da universalização do ensino, já que se trata de ampliação de direitos, e isto, de algum modo, significa, no Brasil, um combate à pobreza, na medida em que incorpora outras crianças, mesmo que em pequena porcentagem, àquelas já não estavam no sistema escolar. Mas há questões que estão presentes para a educação da criança pequena e que necessitam ser respondidas por aqueles que constroem a escola de 9 anos (Abramowicz, 2006, p.318).

Desta forma, o discurso da ampliação da educação revela outros motivos que determinaram os princípios da política do EF de 9 anos, conforme indica a autora:

A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação (Abramowicz, 2006, p.319).

O discurso da qualidade social disposto nos documentos oficiais leva a crer que a ampliação do EF vem promover a equidade; porém, na prática, sabemos que sua efetivação no cotidiano escolar é ainda um grande dilema a ser enfrentado e superado. A ampliação do EF para nove anos com a opção de inserir as crianças menores no EF pode ser apenas um ato de caráter político que não provoca diretamente o aumento da qualidade e equidade de ensino, pois depende de como a lei vai sendo implementada e apropriada pelos profissionais que irão colocá-la em prática. Silva (2009) destaca a complexidade do conceito de qualidade da educação pública e busca compreender a educação escolar de qualidade com base em uma visão de educação como uma prática social e um ato político. Segundo a autora:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e

valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Nesse contexto, compartilhando desta visão de qualidade de ensino, se faz necessário seguir acompanhando e avaliando os desafios e as possibilidades reais do que se propôs a Lei: assegurar mais oportunidades de aprendizagens significativas visando a equidade de ensino.

Os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), “EF de nove anos: orientações gerais” (Brasil, 2004), “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (Brasil, 2009) e “Ensino Fundamental de 09 anos - Orientações para a inclusão de crianças de 06 anos” (Brasil, 2007), indicam que a implantação do EF de nove anos projetou intenções de assegurar para todas as crianças um tempo maior de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, considerando que a associação do aumento de tempo e permanência das crianças na escola com o emprego eficaz desse tempo possibilitaria que elas aprendessem de forma significativa e de uma maneira mais prazerosa. Um dos documentos ressalta que a inclusão das crianças de 6 anos no EF “não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (Brasil, 2007, p. 06).

A obrigatoriedade das crianças de 6 anos (completos até 31 de março) no EF exigiu que os profissionais da educação retomassem a discussão sobre a infância nessa modalidade de ensino, conforme definição de infância pelo ECA, isto é, até os 12 anos de idade. Kramer, Nunes e Corsino, (2011) consideram que o atendimento das crianças no EF, sob a Lei do Ensino de 9 anos, favorece a discussão da concepção/conceito de infância na escola de EF com o envolvimento de todos os profissionais: “Mais do que conceber as duas etapas de modo dicotômico, trata-se [...] de pensar, para além, transições e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores [...]” (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 69) Ainda é reiterado no documento que a modificação na estrutura do sistema de ensino do EF “não deve se restringir ao que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais” (Brasil, 2007, p.08).

A reorganização no atendimento educacional brasileiro para toda faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental foram consequências de um processo histórico de articulação entre as esferas social, política e administrativa e técnico científica. Psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outras ciências, consideram que compreender teoricamente “a criança de uma forma mais ampla e integrada, e a infância como momento fundamental no processo de formação humana” (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 71) pode evitar rupturas na qualidade da oferta, garantindo a continuidade pedagógica, sem fragmentação do processo educacional. No entanto, as autoras alertam que:

[...] o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir) (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 71).

Considerando a importância histórica da escola, como espaço reconhecidamente educativo na formação de crianças e jovens, as autoras identificam os desafios para os sistemas de ensino no que se refere ao processo da aquisição da linguagem escrita e transição da EI para o EF:

No universo das instituições pesquisadas, há uma gama de concepções de leitura e escrita que, quando traduzida em práticas, torna o desafio ainda maior: organização dos espaços, planejamento da rotina/atividades, seleção de materiais são experiências de cultura ou priorizam ações instrucionais? Isto é, brinca-se sempre para aprender algo? As histórias contadas e os livros, que funções exercem? Pesquisar as práticas na educação infantil permitiu problematizar o trabalho com as crianças de 6 anos no ensino fundamental (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 72).

Segundo Kramer; Nunes e Corsino, (2011), no ano de 2010 o Ministério da Educação divulgou na mídia que 79 mil crianças de 6 anos foram reprovadas no EF, representando 3,7% das matrículas do primeiro ano. O motivo desse fracasso foi atribuído à ausência de experiência da criança nos sistemas de ensino de pré-escola, o que, segundo as autoras reforçou “o estigma de uma pré-escola que não se baseou no preparo para o ensino futuro. Porém, essa reprovação indica problemas na pré-escola ou no ensino fundamental? Houve estratégias de transição?” (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p.74). A problematização das autoras nos incentiva a ampliar essa

discussão, questionamos também: quais foram ou quais são os conteúdos abordados na formação inicial e continuada aos professores do EF sobre a temática? Quais escolhas metodológicas se fizeram ou se fazem presentes nas ações pedagógicas dos professores do 1º ano para receberem essas crianças no EF?

Os documentos elaborados pelo MEC, (Brasil, 2004), (Brasil, 2007) e (Brasil, 2009) apresentam alguns estudos para orientar as ações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem e que considerem o pleno desenvolvimento infantil nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. Os estudos também orientam para a construção de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades, potencialidades e características específicas da segunda infância e, ainda, que atendam às necessidades de desenvolvimento da adolescência. Os estudos sugeridos estão apresentados em nove textos¹⁵ e tratam de temas, tais como: “o brincar”, “diversas expressões e o desenvolvimento da criança”; “letramento e alfabetização” e “a prática pedagógica como eixo da reflexão”; esses temas escolhidos indicam aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do EF, especialmente às crianças de 6 anos, buscando não restringir as ações pedagógicas à aprendizagem da leitura e da escrita de forma apenas de instrução. O objetivo é ampliar as possibilidades de aprendizagem significativa da aquisição da leitura e da escrita como instrumento cultural complexo nas mais diversas formas de expressão, na perspectiva de um conceito de criança como sujeito de direitos. O documento ressalta, “[...] neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental” (Brasil, 2007, p.08).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) defendem a importância de respeitar as especificidades de cada etapa e modalidade, assegurando uma perspectiva de continuidade, tanto no âmbito da política quanto das práticas educativas. A ideia de continuidade alerta para as transições no que diz respeito às diferentes etapas e fases escolares das crianças, adolescentes, jovens e

¹⁵ Os nove textos estão descritos no material sob os títulos: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Brasil, 2007).

adultos nas modalidades de EI e Anos Iniciais do EF; Anos Iniciais e Anos Finais do EF; Anos Finais do EF e Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) definem no Artigo 18:

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2010, p. 07).

Seguindo as Diretrizes Nacionais, esta pesquisa aposta na reflexão acerca da qualidade da formação escolar das crianças pequenas, relacionando os objetivos da EI e do EF, buscando ultrapassar a dicotomia entre essas esferas da EB e analisa formas de como garantir a vivência dos direitos da infância no processo educacional do EF. A EB é composta por 3 etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e todas essas etapas fazem parte de um processo educacional que tem como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano de forma sequencial. A transição das crianças da etapa da EI para o EF deve ser vista/percebida/compreendida como uma continuidade do desenvolvimento humano, uma sequência do processo educacional.

Vimos que o objetivo explicitado pela lei foi assegurar a todas as crianças um tempo maior no ambiente escolar, com a ampliação de oportunidades de aprendizagem, proporcionando um ensino de qualidade. Nos textos legais, toda a mudança das leis intenciona a qualidade da educação, mas, observando as conclusões dos pesquisadores que investigaram a transição das crianças pequenas para o EF, conforme consta na Introdução deste trabalho, percebe-se que a aprendizagem delas não depende só do aumento do tempo, mas sim do emprego do tempo garantindo avanços qualitativos na realização de propostas pedagógicas que elaborem e encaminhem ações/práticas/metodologias de ensino condizentes com a especificidade da infância, atentas ao seu contexto social e seus direitos enquanto cidadãos, aliado com uma formação continuada dos profissionais que exercem esta função.

Essa garantia também está expressa no ECA, Lei Nº 8.069/90 que assegura à criança e ao adolescente a proteção integral, e dispõe no Capítulo I, artigo 3º e

Capítulo II, artigo 15 sobre a garantia do respeito às fases do desenvolvimento humano e o exercício da cidadania:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p.01).

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Brasil, 1990, p.04).

Buscando assegurar o direito ao respeito das fases do desenvolvimento humano na infância nos documentos em nível nacional - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o MEC, após a implementação da LEI 11.274/06 (Ensino de 09 anos) e sob a influência dos organismos internacionais e das agendas educacionais mundiais, tornou a alfabetização a prioridade das reformas educacionais brasileiras. A partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶, via Secretaria de Educação Básica (SEB) lançou em 2012 o programa PNAIC¹⁷, extinto em 2017. Desta forma, a alfabetização seria a demanda educacional principal por compor a etapa da educação escolar em que se aprende os conhecimentos básicos de leitura, escrita e matemática. Assim, o PNAIC foi criado com a justificativa de proporcionar a educação como direito universal, sendo a educação responsável pela garantia da formação completa da humanidade e do progresso social, cultural, tecnológico e econômico.

Pautados nos documentos nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O enfoque pedagógico das avaliações é em larga escala de resultados sintéticos.

¹⁷ Informações complementares sobre o contexto de criação e a implementação do Programa Pnaic - Caderno de Apresentação do Programa PNAIC (2015). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em 30 de março de 2023.

para a Educação Básica (2013) e pelo Plano Nacional de Educação¹⁸ (PNE), os objetivos do PNAIC visavam a alfabetização das crianças até o 3º ano do EF; a correção do fluxo idade-série na EB; o aumento do IDEB; a oferta de formação continuada para professores alfabetizadores; e a construção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do EF.

Conforme o Caderno de Apresentação do Programa (Brasil, 2015), apresentado no Artigo 6 da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, fica evidenciado que foco principal do Pacto é a formação dos professores alfabetizadores e, para isso, se apoiou em quatro principais eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2015, p.10).

Não é nosso objetivo aqui realizar uma análise aprofundada do PNAIC, pois seria fugir do foco da pesquisa. Nos interessa realizar algumas reflexões sobre o eixo formação de professores, já que este eixo se relaciona diretamente com as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no 1º ano – este sim o foco central desta pesquisa. Assim, traremos alguns elementos que julgamos necessários para a compreensão de como surgiu o programa, seus princípios e objetivos e as implicações/influências que causaram nas ações pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo no país e elevar o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Programa pretendia, com a valorização do profissional da educação por meio da formação continuada, organizar um ciclo de alfabetização, demarcando um limite para que as crianças fossem

¹⁸ Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O atual está vigente para o período de 2014 a 2024. Foi instituído pela lei 13.005/14. Estabelece 10 diretrizes (erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; e 20 metas para Educação, entre as metas apresenta-se: universalizar o EF 09 anos para toda a população com prazo é 2024 e garantir para os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Essas metas encontram-se disponíveis por completo em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

alfabetizadas, garantindo especificamente, a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os estudantes dos sistemas públicos ao fim do terceiro ano do EF de 9 anos, ou seja, a alfabetização até os oito anos de idade.

A expectativa do Programa era desenvolver um bom trabalho pedagógico no primeiro e segundo anos para, ao final do terceiro ano, ou seja, até os oito anos de idade, a criança consolidasse os conhecimentos do sistema de leitura e de escrita. Em parceria com os governos federal, estaduais e municipais, visava uma articulação entre todas as secretarias e universidades públicas para ofertar cursos de formação continuada à professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo, incluindo, a partir do ano de 2013, bolsas de estudos¹⁹ para os profissionais que participassem do programa de formação continuada.

A criação do PNAIC, após a proposição de outros programas²⁰ que tiveram o mesmo objetivo quanto à formação de professores, estruturou uma política pública nacional para formação continuada de professores alfabetizadores. A operacionalização da formação e as estratégias formativas foram apresentadas a partir de cadernos²¹ que eram disponibilizados no site do MEC. Os cadernos abordavam conteúdo específicos de Língua Portuguesa e Matemática; discussões na perspectiva da inclusão, da diversidade e da Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização, além do caderno de apresentação do programa. Tais cadernos tinham como objetivo dar o suporte para os momentos presenciais de formação, trazendo a proposta de reflexões pedagógicas e o reconhecimento da inclusão dos elementos do ensino na alfabetização, da avaliação, do planejamento, entre outros, como também

¹⁹ A Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, publicada no Diário Oficial da União, fixou os valores das bolsas de estudo. Página do Diário Oficial disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12498-portaria-alfabetiza-070213-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 de março de 2023.

²⁰ A partir do final da década de 1990, com a proposta de superação da racionalidade técnica para a valorização do saber docente elaborado no cotidiano escolar, foram estruturados os programas de formação dos professores(as): Rede Nacional de Formação de Professores (2004), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001 a 2004, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais (Pró-letramento) de 2005 a 2012 e por último o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013 a 2017. A reestrutura de todos esses programas tiveram como base também o discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico, apresentados pelos organismos internacionais sob os eixos “qualidade da educação”, entendida como universalização da educação fundamental e avaliação externa como forma privilegiada de mensuração dos resultados. (Villela, 2019)

²¹ Em uma busca bibliográfica dos cadernos de formação do PNAIC não foi possível encontrar no site do MEC. Encontramos disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/2019/08/cadernos-de-formacao/>. Acesso em 30 de março de 2023.

formar um perfil de professor alfabetizador que se tornasse reflexivo, visando à formação de crianças/estudantes capazes de ler o meio social em que vivem.

Em síntese, a proposta de formação continuada aos professores alfabetizadores fundamentava-se na perspectiva do professor como protagonista de sua formação. O processo da formação continuada propunha a construção da autonomia docente com base na compreensão, observação e problematização do seu cotidiano, por meio da sistematização através do registro desse cotidiano e o confronto com a teoria. A proposta era de que a formação discutisse as teorias, as práticas e as metodologias de ensino-aprendizagem da alfabetização sob a perspectiva do letramento, com ênfase no ciclo de alfabetização e nas seguintes temáticas: currículo, interdisciplinaridade, diversidade e inclusão, organização do trabalho escolar, recursos didáticos na alfabetização e sobretudo na reflexão sobre a prática docente diante das áreas de conhecimento.

Segundo Araújo (2015), no documento de apresentação:

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (Brasil, 2015, p. 22).

Gatti e Barreto (2009), que explicitam as discussões em torno da formação continuada de professores entre a relação do saber docente e a teoria, consideram que “as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação” (Gatti; Barreto, 2009, p. 209). Neste sentido, Freire (1996), também considera que a formação reflexiva da prática do próprio professor como possibilidade de transformação das ações pedagógicas “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.18).

As bases teóricas que compuseram os cadernos formativos de formação de professor foram embasadas nos estudos²² de Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi²³ e Ana Teberosky²⁴. Os estudos dessas autoras sobre a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita²⁵ trouxeram para área da educação uma nova perspectiva de aprendizagem da leitura e escrita, no processo de aprendizagem. Ao contrário das práticas de alfabetização baseadas nos métodos sintéticos e analíticos, com atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e discriminação auditiva e visual, ou seja, atividades de identificação e traçado de letras e sílabas isoladas, de memorização de letras/fonemas/sílabas que possibilitaria às crianças/estudantes lerem palavras, frases e, por último textos; a nova perspectiva percebia que no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, as crianças/estudantes precisariam entender como esse sistema funciona, que a escrita é o registro da fala.

Desta forma, interagindo com a escrita e contemplando seus usos e funções, as atividades sugeridas seriam aquelas que proporcionassem as crianças/estudantes oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles. No método analítico, os erros cometidos pelas crianças/estudantes eram vistos somente como erro; na nova perspectiva, os erros ganham outro sentido, de hipóteses sobre a escrita.

Em síntese, aprender a ler e escrever não seria a decodificação e codificação das letras e palavras por meio da memorização e repetição, do erro e do acerto, mas a compreensão do fonema e grafema através do uso social que se faz da leitura e da escrita, sendo que neste processo de aquisição da leitura e escrita como instrumento cultural o “erro” faz parte da construção desta aprendizagem (Brasil, 2012b).

²² No campo da alfabetização, os trabalhos de (Ferreiro; Teberosky, 1984; Ferreiro, 1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita influenciaram no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização.

²³ Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi é uma pesquisadora, escritora e psicóloga que buscou, sob as lentes da psicolinguística, compreender os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever.

²⁴ Ana Teberosky é pesquisadora sobre alfabetização de crianças. A autora desenvolveu um estudo junto com a Emília Ferreira, sobre a A Psicogênese da Língua Escrita.

²⁵ A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita teve seu início de investigação teórica em 1974 e comprovada em 1986. Após 12 anos de pesquisa, a Psicogênese da Língua Escrita é uma teoria que estuda como se organiza o pensamento das crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas desse processo.

O tipo de formação proposto pelo programa demonstrou uma tendência para o desenvolvimento de um ambiente escolar favorável à inclusão de novas práticas pedagógicas, com a construção de novos sentidos ao processo de alfabetização. Porém, diversos estudos realizados por pesquisadores externos revelam críticas consideráveis em relação ao PNAIC no que diz respeito ao formato das formações dos professores e as avaliações externas de larga escala²⁶ realizadas pelas crianças/estudantes para verificação da efetivação da alfabetização até o 3ºano do EF.

No Brasil, como também em outros países periféricos, os organismos internacionais²⁷ devido a decorrência das operações financeiras e de assistência técnica ofertadas, possuem uma influência nas reformas gerenciais da educação brasileira e na definição das políticas públicas educacionais. Os sistemas de informação e avaliação educacional em larga escala são um instrumento da pedagogia política do capital. Segundo Esteves; Souza (2020), a respeito da pedagogia política do capital:

No campo educacional, as diretrizes dos organismos internacionais se materializam por meio da implementação de uma pedagogia política do capital, que se verifica concretamente na implantação das avaliações educacionais em larga escala, na propagação da ideologia do “capital humano” e da “pedagogia das competências” (Esteves; Souza, 2020, p. 690).

Esteves e Souza (2020) referenciando o documento “Educación Primaria”, publicado em 1992 pelo Grupo Banco Mundial (GBM), que evidencia os interesses das organizações e o capital internacional, salientam que “[...] para esses organismos a educação “é a pedra angular do crescimento econômico e o desenvolvimento social é um dos principais meios para o bem-estar dos indivíduos” (GBM, 1992, p. 09 apud Esteves; Souza, 2020, p. 680).

Ainda sobre o documento, fica evidente a relação entre a educação e a preparação para o trabalho flexível:

²⁶ A avaliação externa de desempenho é realizada por agente externo à escola, geralmente aplicada em larga escala diferentemente de avaliação interna da aprendizagem que é realizada pelo professor em sala de aula, que busca verificar a aprendizagem da criança/estudante e é determinada em conformidade com o planejamento escolar e plano de trabalho docente.

²⁷ Os três organismos internacionais que mais têm exercido influência sobre a definição e formulação das políticas públicas e sociais no campo educacional brasileiro, são: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (GBM) (Esteves; Souza, 2020).

Este documento explicita que a educação deve ser utilizada como mecanismo para educar a classe trabalhadora para as demandas do modo de regulação flexível. Tal orientação é expressa na “medida em que as economias de todo o mundo se transformam devido aos avanços tecnológicos e aos novos métodos de produção que dependem de uma força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível, a educação adquire cada vez mais importância (GBM, 1992, p. 09 apud Esteves; Souza, 2020, p. 681).

As avaliações externas da EB no Brasil são organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira²⁸ (INEP) que possui uma área de atuação referente a avaliações e exames educacionais e dentre esses encontra-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁹ que é composto pelas seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANREsc), conhecida como Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)³⁰. Como já mencionado, o PNAIC foi criado a partir dos resultados do IDEB³¹, provocando mudanças nas ações nos âmbitos de políticas curriculares, de formação continuada de professoras/es e de

²⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e a entidade pública responsável por produzir estudos e pesquisas sobre a Educação Básica e o Ensino Superior do país, com avaliações das escolas, das universidades e dos estudantes. No campo das avaliações educacionais, coordena e apoia a realização de diversos exames e provas de avaliação, tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), entre outros.

²⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala do ensino brasileiro desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O diagnóstico é realizado por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. O resultado da avaliação de desempenho dos estudantes, apuradas pelo SAEB, oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais.

³⁰ A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) caracterizou-se como um instrumento de produção de indicadores a respeito do processo de alfabetização nas escolas públicas analisando o desempenho dos(as) estudantes na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, como também identificar as condições de escolaridade a partir da produção de dados acerca dos Indicadores de Nível Socioeconômico desses e da Formação Docente. O processo avaliativo envolveu: avaliação de aprendizagem dos estudantes, com ênfase no trabalho do professor; avaliação da instituição, com foco na coletividade na condução do processo de aprendizagem nas escolas e na avaliação do sistema escolar, sobre a qual a responsabilização voltou-se ao poder público. (Ferreira, Ivo e Hypolito, 2022). A partir de 2019 o Inep substitui a avaliação com nome Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e as demais do Sistema apenas como SAEB.

³¹ O índice é condutor de política pública em prol da qualidade da educação. Considera que os resultados da avaliação externa em larga escala, relacionados ao fluxo escolar (taxas de reprovação, aprovação e evasão), são dados adequados para aferir a qualidade da educação. Há estudiosos (Almeida, Dalben e Freitas (2013), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Chirinéa e Brandão (2015) que consideram que, embora o modelo de avaliação em larga escala tenha limitações, esse modelo de avaliação fornece dados relevantes para a educação. Porém, diversos autores e pesquisadores (Silva (2008), Casassus (2013), Afonso (2007), Freitas (2007) contestam a capacidade das avaliações externas de representar a situação educacional, pois consideram que esse modelo de avaliação é insuficiente para verificar a complexa qualidade da educação (Souza, 2020).

gestão educacional, sendo o modelo de avaliação externa aplicado pelo SAEB uma das formas de verificar o nível de alfabetização dos estudantes/crianças. Desta forma, a política de formação continuada proposta pelo PNAIC, com o discurso de assegurar a qualidade do sistema educativo fortalecendo o direito a uma educação de qualidade para todos, ao aplicar também o modelo de avaliação externa de larga escala (ANA) para medir o nível de conhecimento dos estudantes(alfabetizados ou não alfabetizados), integra uma política educacional relacionada aos sistemas econômicos das classes dominantes.

Sob o viés de discutir os efeitos das avaliações externas sobre o trabalho docente dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), especificamente a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Ferreira, Ivo e Hypolito (2022) sinalizaram que a relação entre o PNAIC e as avaliações externas aconteceram ao mesmo tempo em que as ações produzidas nas formações do Programa valorizaram as práticas pedagógicas lúdicas e a experiência profissional, mas estabeleceram sua associação ao (in)sucesso dos estudantes em tais avaliações. O PNAIC foi um marco histórico no conjunto das políticas educacionais elaboradas na última década no Brasil, porém, conforme apontam Ferreira, Ivo e Hypolito (2022), a atuação do programa ao articular a formação dos professores com avaliação ANA para obter melhores índices de desenvolvimento na EB foi considerado como política educacional de caráter neoliberal ao responsabilizar os professores pelos baixos resultados obtidos, como vemos a seguir:

[...] políticas discursivas e materiais no contexto da prática, as quais foram interpretadas e traduzidas como mecanismos de controle sobre a organização das escolas, o trabalho e a identidade docente. Nesse viés, entendemos que a pretensão democrática de alfabetizar as crianças até os 8 anos, dissimulou a operacionalização dos “terrores da performatividade”, principalmente, sobre as professoras alfabetizadoras (Ball, 2005). (Ferreira; Ivo; e Hypolito, 2022, P. 417).

A utilização do instrumento avaliativo externo de larga escala - ANA - sinalizou uma “possível responsabilização dos docentes acerca da própria qualificação e reestruturação das práticas pedagógicas a fim de alcançar os melhores desempenhos” (Ferreira, Ivo e Hypolito, 2022, p. 417). Assim, consideraram que o Programa PNAIC proferiu resultados sobre o trabalho docente de responsabilização e de formação de identidade profissional, como também produziu resistências, tais

como a recusa por parte de alguns professores(as) em aplicar testes, provas e/ou questionários de acordo com o modelo de avaliação externa de larga escala.

Dentro do processo histórico de formação de professores do PNAIC desde sua criação em 2013 até 2016, há avaliações como a de Oliveira (2018) de que o Programa, no que diz respeito a mudanças nas ações pedagógicas dos professores ao direito das crianças à aprendizagem, apresentou possibilidades formativas e materiais a partir da organização e de planejamentos coletivos, baseados em diferentes realidades e concepções, gerando novas aprendizagens:

[...] os professores alfabetizadores foram orientados a buscar os kits de livros do PNAIC, que haviam sido enviados para cada sala de aula, e a montar, nelas, cantos de leitura. [...] ação gerou grande e positiva repercussão nas ações de letramento e leitura de literatura. [...] “as estratégias formativas, como a utilização da “leitura deleite”, passaram a fazer parte do dia a dia dos professores nas escolas[...] (Oliveira, 2018, p. 203).

Oliveira (2018) observa que, apesar das novas aprendizagens efetivadas durante a formação de professores(as) alfabetizadores(as) do PNAIC, ainda se percebe nas unidades escolares a permanência de práticas tradicionais de alfabetização. A autora pergunta “onde ficou perdida a formação” e propõe outros questionamentos pertinentes:

[...] o que é uma política pública nacional, de amplitude quase universal, em um país continental como o Brasil? Seria ela apenas um processo de imposição de modos de pensamentos universais, modulados por interesses políticos e econômicos? A reflexão sobre as políticas de formação, de avaliação em larga escala, de seleção e oferecimento de materiais didáticos e de formação de professores com base identitária única tem sido questionada como forma de homogeneização do processo educativo, de formadores, professores e alunos. Frente a isso, questiono: como se aproveitar e fugir disso? (Oliveira, 2018, p. 205).

A aplicação das avaliações externas de larga escala pelos professores aos estudantes/crianças do EF implicou também em mudanças nos planejamentos de atividades com o objetivo de alcançar melhores resultados na ANA, ficando as rotinas escolares reféns de atividades em prol de índices de desenvolvimento e desempenho, ao invés de resultados de aprendizagem. Os professores(as) entenderam que ao aplicar as práticas e metodologias apresentadas na formação alcançariam melhores resultados na ANA e que os estudantes/criança estariam melhor preparados para as avaliações nos anos seguintes de escolarização; em contrapartida, criticaram as

avaliações que estavam desarticuladas com as formações continuadas. Algumas conclusões dos estudos de Ivo e Hypolito (2022) indicam que:

[...] as professoras são capturadas pelas práticas e discursos produzidos no contexto das formações, que articulam o profissionalismo docente, a adoção de boas práticas de alfabetização e o rendimento nas avaliações em larga escala.

(...) as narrativas docentes enunciam as reformas nas práticas pedagógicas, na relação com o próprio fazer docente, e para além, denunciam os sentimentos paradoxais de responsabilização e orgulho sobre os resultados alcançados.

[...] as professoras tencionam a lógica inerente às avaliações em larga escala, relatando tentativas de distanciamento e de resistência diante dos mecanismos operacionalizados antes e durante a aplicação das provas. Tais movimentos são postos em prática por meio da recusa em adotar práticas pedagógicas direcionadas às Prova Brasil e/ou ANA, como os simulados. Contudo, as denúncias e os tensionamentos se encerram na falta de contextualização de tais mecanismos, e não avançam sobre a concepção de educação e de profissionalismo inerente a eles (Ferreira; Ivo; Hypolito, 2022, p. 424).

Ainda sobre as implicações das avaliações externas de larga escala em relação às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que aconteceram no programa PNAIC, mas que ainda fazem parte da política de avaliação educacional, a discussão sobre a aplicação da avaliação do desempenho difere sobre a avaliação da aprendizagem perante a perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Esta teoria parte do pressuposto que avaliação de aprendizagem, do desenvolvimento e da educação, devem considerar o estudante/criança como um todo integrado e não restrito ao seu aspecto cognitivo, como preveem as avaliações realizadas a partir dos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, que acabam por não considerar os aspectos sociais e afetivos.

Como contraponto às avaliações em larga escala, cabe considerar o instrumento avaliativo para o professor sob a perspectiva do conceito de Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP) proposto por Vigotski. Nesse caso, a avaliação não deve focalizar o que a criança já aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo para que o professor possa ser o mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento. A perspectiva histórico cultural considera ritmos diferentes de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo os estágios referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições sociais. Diante disso, podemos afirmar que as práticas pedagógicas que possibilitem aprendizagens que respeitem o desenvolvimento individual e considerem ritmos

diferentes de desenvolvimento e de aprendizagem de cada estudante/criança, que considerem as condições sociais, que prevejam a interação social como elemento da aprendizagem, que concebam a criança/estudante como participante da construção do conhecimento, frequentemente estão sendo ignoradas em nome de preparar os estudantes/crianças para as avaliações externas e atingir níveis de proficiências desejáveis de leitura/escrita e de aparecer no topo do *ranking* nacional de desempenho escolar de qualidade.

A repercussão sobre a decorrência das avaliações externas e o trabalho docente, foi recentemente tema de debate na mesa redonda³² “Alfabetização: por que ainda é uma política pública prioritária?”, realizada na Faculdade de Educação (FE) com a participação dos professores convidados Telma Ferraz Leal³³, da Universidade Federal de Pernambuco, Lourival José Martins Filho³⁴, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e Ana Lúcia Guedes Pinto³⁵, da Universidade do Estado de Campinas (Unicamp). Os pesquisadores destacaram que a formação, a partir da prática reflexiva, também realizou modificações positivas nas ações pedagógicas dos professores(as) alfabetizadores(as), tais como: ênfase em práticas de leitura (leitura deleite) e produção de textos como referência os gêneros textuais. No entanto, algumas modificações nas práticas pedagógicas dos professores(as) causaram desconforto por questionarem as avaliações externas em larga escala com os estudantes/crianças, pois os conteúdos a serem cobrados nessas avaliações não

³² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jxEOdNXmBrA> Acessado em 12 de abril 2023. O encontro foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) e pela Coordenação de Pesquisa e Divulgação Científica da FE.

³³ Telma Ferraz Leal - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Buenos Aires. É Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino e aprendizagem, pesquisando os seguintes temas: prática pedagógica, produção de textos, leitura, alfabetização, oralidade, argumentação e heterogeneidade.

³⁴ Professor Lourival José Martins Filho - Licenciado em Pedagogia e Letras. Especialista em Alfabetização. Mestre em Educação e Cultura. Doutor em Teologia: Educação e Religião. Estágio pós-doutoral em Educação e Humanidades. Professor Titular de Alfabetização e Letramento na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordena a linha de pesquisa Alfabetização e Formação Docente, em que se realizam estudos com ênfase no processo de alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos e nas relações entre a formação docente e os processos de inclusão.

³⁵ Professora Ana Lúcia Guedes Pinto - Titular do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp. Graduação Pedagogia pela UNICAMP (1990), Mestrado em Educação pela FE/UNICAMP (1994), doutorado em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP (2000) e Livre Docência na área de Teoria Pedagógica pela FE/UNICAMP (2011). Atua na área de Educação e de Linguística Aplicada, com ênfase na Formação de Professores (Inicial e Continuada). Participou como coordenadora geral na Formação dos professores no PNAIC.

estavam de acordo com os princípios da formação, como também retirava, de certa forma, a autonomia dos professores(as) sobre suas ações pedagógicas.

Diante do exposto, as políticas educacionais aplicadas no Brasil são determinadas pelos organismos internacionais que defendem uma política neoliberal, atendendo às diretrizes traçadas pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação. A política de resultados gerados a partir de mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade dos professores e das crianças/estudantes traduz uma educação empobrecida e implica na desvalorização e tecnização da formação de professores, resultando em níveis de analfabetismo funcional, enfraquecendo e eximindo o Estado de sua responsabilidade, levando-nos para o discurso das privatizações do ensino público.

Compreendendo até aqui os princípios das políticas educacionais de governo e a função dos programas de formação e de que forma exercem ou não influências nas práticas pedagógicas, seguimos analisando os atuais pressupostos legais vigentes em nível nacional e também municipal.

O 1º Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental é o nome dado também pelo Plano Nacional da Educação (2014) e pelo Plano Municipal da Educação de Florianópolis (2015-2025), aos 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais, prevendo que a alfabetização se conclua neste período escolar. Os Anos Iniciais são compreendidos por um ciclo de cinco anos dentro do ensino dos nove anos, conforme a Lei nº. 11.274/2006 que instituiu o EF de nove anos. O 1º ano do ciclo é considerado como o momento da transição da EI para o EF.

Diferentemente dos documentos citados anteriormente, os novos pressupostos legais em nível nacional, BNCC e Política Nacional de Alfabetização (PNA), orientam que a conclusão do processo de alfabetização se realize até o final do 2º ano do EF, estendendo-se no máximo para o 3º ano.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

A BNCC³⁶, documento de caráter normativo e norteador da EB de todo o país, define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da EB. Este documento, que tem como objetivo assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza o PNE, define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do EF, garantindo, desta forma, o direito fundamental de aprender a ler e escrever. Segundo site do Governo Federal³⁷, publicação realizada em 2017 justifica que esta diretriz fixada na BNCC irá gerar mais equidade e oportunidades às crianças mais pobres do Brasil, assegurando o mesmo direito a todas as crianças. Já que a classe média consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas e que a conclusão da alfabetização apenas no terceiro ano não tem dado certo, pois muitos estudantes chegam ao quarto ano sem o conhecimento necessário para seguir os estudos.

A BNCC apresenta as habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem, mas não define novos conteúdos, conforme indica o site: “a boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens” e “espera-se que o aluno aprenda nesses dois anos iniciais com quantas e quais letras se escreve uma palavra” (BRASIL, 2018, s/p).

Filipe, Silva e Costa (2021) analisaram e identificaram o projeto educativo da BNCC como sendo um projeto de formação para a empregabilidade. Visando atender as demandas neoliberais, a BNCC está centralizada no desenvolvimento das competências, inspirada nas teorias comportamentais e composta por um modelo de ensino prescritivo e vinculado a modelos de avaliações externas que visam a eficiência, distanciando-se, desta forma, de um projeto educativo com o objetivo de formação crítica e emancipatória.

Segundo os autores,

O processo educativo imposto na BNCC visa à aquisição de competências e habilidades, impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos

³⁶ A BNCC teve três versões: a primeira versão de junho de 2015, disponibilizada de setembro até março de 2016 para críticas e sugestões da comunidade; a segunda disponibilizada em maio de 2016, e a terceira disponibilizada em abril de 2017, sendo homologada em 20 de dezembro de 2017.

³⁷ Publicação no site do Governo Federal: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental> Acesso em 10 de jul. 2023.

pelo Estado e estimulação para que os indivíduos busquem a autoescolarização, uma contradição em termos (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 798).

Nesta perspectiva, os autores consideram a BNCC um desdobramento do PNE, que já aferia a qualidade educacional aos índices quantitativos, reduzindo o direito a educação ao direito à aprendizagem. A proposta pedagógica da BNCC, ao definir um conjunto de aprendizagens, oferecendo o acesso ao básico conforme definição dos organismos internacionais³⁸, delimita um repertório de aprendizagens, reduzindo o direito ao conhecimento em sua globalidade. Dessa forma, o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas e a formação de cidadãos para a compreensão da realidade local e regional e suas peculiaridades são conteúdos que acabam sendo desenvolvidos apenas nas escolas de elite; à escola pública cabe desenvolver o mínimo necessário, como demonstram os autores:

Ao se reduzir a Educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades, por meio de currículos multiculturalistas, tal proposta abjura do objetivo de desenvolvimento das funções psíquicas por meio da aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico, pois a ênfase passa a ser no mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos dotados de informações, instruções e habilidades [...] (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 789).

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (Freitas, 2014, p. 1090 apud, Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 794).

Segundo Filipe, Silva e Costa (2021), a BNCC se apresenta como uma política dita para todos, no entanto, os parâmetros de qualidade em Educação impostos pelos centros capitalistas incentivam o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e do autodidatismo sob a perspectiva do aprender a aprender³⁹, sendo atribuídos aos

³⁸ Segundo os autores o conjunto de aprendizagens essenciais, reproduz o discurso proposto na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que é resultado da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

³⁹ Segundo Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” defendido pelo movimento escolanovista adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, apresentando o “aprender a aprender” como um emblema progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI. O referido autor tece uma severa crítica sobre a manutenção da hegemonia burguesa no campo

indivíduos a responsabilidade sobre seu percurso formativo; ou seja, no contexto de atuação mínima do Estado, o que acaba gerando margem para abertura de nichos de mercado para o ramo de negócios da Educação privada, o sucesso ou insucesso escolar torna-se decorrência da ação individual de cada estudante.

A análise realizada por Felipe, Silva e Costa (2021) sobre o projeto educativo da BNCC, destaca também uma perspectiva pragmática em relação ao desenvolvimento das dez competências gerais para todos os níveis e modalidades de ensino. A definição de competências, conforme a própria BNCC, implicaria a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolução de problemas do cotidiano e do trabalho, assim como o exercício da cidadania. No entanto, conforme alertam os autores, as dez competências relacionam-se com um “projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do *status quo*” (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 790), estimulando o desenvolvimento de seres humanos individualistas flexíveis, resilientes e competitivos, como também autônomos e determinados. Destacam também a relação com a formação para o mercado de trabalho:

O documento abstrai as críticas e os limites da teoria das competências, impondo-se como uma teoria da aprendizagem unívoca e consensual, uma decisão de natureza técnica, quando, na verdade, trata-se de decisão política, vinculada à demanda do capital por formação de trabalhadores com perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 789).

Apesar do documento declarar princípios de objetividade, justiça distributiva, direitos de aprendizagem e democracia, a BNCC busca alcançar a qualidade educacional com fundamentos na eficiência, vinculando a qualidade aos resultados das avaliações externas. Por isso, acarreta mudanças na forma de projeção do currículo, no reforço das desigualdades por meio das avaliações, na autonomia do professor (visto como mero executor de tarefas), na formação dos professores, na abertura para privatizações (produção de materiais didáticos por empresas privadas e escolas particulares) e nos conceitos de responsabilização.

Desta forma, em virtude de atender as demandas neoliberais, o projeto educativo do documento da BNCC:

[...] impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, emancipadora e rica de potencialidades para o desenvolvimento das funções psíquicas na escola e cujos elementos não são sequer mencionados no documento, constituindo, antes, uma política de padronização dos conteúdos de uma formação mínima e de introdução de metodologias, sob influência da organização do trabalho toyotista, do que uma proposta de Educação crítica, como forma de emancipação dos sujeitos da aprendizagem (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 799).

Em síntese,

O processo educativo imposto na BNCC visa à aquisição de competências e habilidades, impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos pelo Estado e estimulação para que os indivíduos busquem a autoescolarização, uma contradição em termos (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 798).

A BNCC (2018) prevê a temática da transição da EI para o EF no capítulo da EI e orienta atenção e equilíbrio entre as mudanças realizadas na primeira transição das duas etapas da EB, para que se possa garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças. Na perspectiva dessa continuidade do percurso educativo, o documento orienta para que haja respeito com relação às singularidades da infância, compreensão das formas diferentes de relações que as crianças estabelecem com os conhecimentos e estratégias de acolhimento e adaptação, tanto para as crianças quanto para os docentes. Acrescenta ainda que, para as crianças superarem com sucesso os desafios da transição, é indispensável conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de EI e de EF – Anos Iniciais, bem como buscar obter informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na EI.

Referente às aprendizagens e desenvolvimento no segmento da EI e que serão ampliados no EF, o documento apresenta uma síntese de aprendizagens como elemento balizador e indicativo dos objetivos, destacando que essas aprendizagens não devem ser consideradas como condição ou pré-requisito para o acesso ao EF. Na perspectiva dessa pesquisa, interessa destacar o que no documento está indicado

quanto ao aprendizado/apropriação da linguagem escrita na EI e que será ampliado no EF.

[...] Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

[...] Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

[...] Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.

[...] Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

[...] Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.) (BNCC, 2018, p. 54 e 55).

O discurso presente na BNCC (2018) orienta ao EF a valorização de situações lúdicas de aprendizagem e a necessária articulação com as experiências vivenciadas na EI. Indica que o processo de desenvolvimento repercute nas relações das crianças com elas mesmas, com o mundo e a relação com as múltiplas linguagens; considera que o uso social da escrita e da matemática permite as crianças a participação no mundo letrado e a construção formação de novas aprendizagens, “[...] a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço[...]” (BNCC, 2018, p. 58). Considera que a ampliação das experiências nos contextos familiares, sociais e culturais, suas memórias, ser pertencente a um grupo e a interação com as tecnologias de informação e comunicação são motivações que instigam sua curiosidade, a formulação de perguntas e desenvolvem a oralidade, os processos de percepção, a compreensão e representação. Elementos esses importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço.

Desta forma, o documento que normatiza e norteia o trabalho nos sistemas de ensino de EB prevê que a transição da EI para o EF seja um processo contínuo das

aprendizagens iniciadas na EI e que a aprendizagem da linguagem escrita deve se consolidar até o final do 2º ano, sendo desenvolvida ao longo do EF. Os aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento do conhecimento é considerada da seguinte forma:

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BNCC, 2018, p. 59).

Diferentes pesquisadores estão de acordo com uma análise crítica sobre a proposta educativa do documento no que se refere à teoria pedagógica, ao papel da educação, aos conceitos de criança e infância e ao processo de conhecimento.

Melo e Silva (2016), ao analisarem o documento da BNCC sob a perspectiva histórico cultural de como o processo de transição da EI está previsto no documento e como indica a articulação entre EI e EF, apontam que o documento orienta às unidades educativas para que essas planejem ações pedagógicas de transição favoráveis a estabelecer uma continuidade e não ruptura no processo entre essas duas etapas de ensino. Além disso, insinua uma teoria pedagógica; no entanto, não explicita o papel essencial que a educação escolar possui na formação humana dos cidadãos. Segundo as autoras, não basta anunciar, é fundamental constituir um currículo integrador da infância de 0 a 10 anos apresentando diretamente concepções e práticas pedagógicas.

[...] torna-se fundamental a explicitação de uma teoria pedagógica que, assimilando as contribuições das ciências contemporâneas, fundamente os conceitos de criança, infância, processo de conhecimento, papel da educação - especialmente da educação escolar - numa concepção de desenvolvimento humano. E que, a partir daí, aponte para professoras e professores o papel humanizador da educação, o protagonismo de professoras e professoras no processo dialético em que também são protagonistas a criança - como sujeito ativo - e a cultura historicamente acumulada por homens e mulheres das gerações presentes e das que nos antecederam (Melo; Silva, 2016, p. 85).

Mello e Silva (2016) apresentam a preocupação com o entendimento dos professores e professoras tanto da EI quanto do EF acerca da compreensão e valorização do papel da educação escolar das crianças pequenas, no sentido de evitar

o pressionamento pelo abreviamento da infância na EB, principalmente no que se refere às velhas “práticas escolarizantes” nas unidades de EI:

O anúncio sem práticas mediadoras que o concretizem sustenta o discurso popular de que “A teoria, na prática, é outra”, ou seja, não funciona. Para superar o senso comum que, nos casos de ausência de mediadores, continua a fundamentar velhas práticas, é essencial a apropriação, por parte dos professores e professoras da Educação infantil e do Ensino Fundamental de uma teoria pedagógica que oriente seu pensar e agir numa perspectiva humanizadora [...] Sem isso, corremos o risco de desenvolver discursos/anúncios que satisfazem nossos anseios de uma educação que acolha, cuide e eduque crianças de 0 a 10 anos em suas máximas possibilidades, mas que não se efetive praticamente. (Mello; Silva, 2016, p. 84)

Assim, as autoras, considerando a complexidade do processo educativo, sugerem que na formação inicial e continuada de professores seja possível fazer com que a educação cumpra seu papel humanizador e possa enfrentar o desafio de formar as novas gerações nas suas máximas possibilidades, levando em conta o desenvolvimento cultural, tecnológico e social alcançado pela atual sociedade. Alertam que o documento apresenta indicadores para a articulação, mas há uma ausência de fundamentos teóricos formativos; sugerem que tais fundamentos seriam uma possibilidade de união entre as duas etapas da EB para efetivar a descontinuidade do processo educacional das crianças. Consideram que o diálogo entre os dois segmentos de professores nas formações iniciais e continuadas podem contribuir para práticas pedagógicas que proporcionem a continuidade do processo educativo de forma que permita o processo de desenvolvimento do ser humano integral:

Encontramos vários indicadores que apontam nesta direção. No entanto, nos preocupa a ausência de uma discussão consistente e explícita acerca de uma teoria pedagógica que poderia fundamentar uma atitude comum de professores e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na relação com a criança de 0 a 10 anos, considerando que é a criança, sua infância, suas linguagens, sua relação com a cultura, seus aprendizados e seu desenvolvimento que, de fato, nos une (Mello; Silva, 2016, p. 85 e 86).

Observa-se que o discurso da BNCC é bastante geral e não se diferencia muito daquele apresentado nos documentos anteriores. No entanto, é no documento Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 9.765/2019, que se observam as grandes mudanças de perspectiva teórica que orientam a nova política de Estado. Tal política é instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização, com base nas evidências científicas da ciência cognitiva da leitura, com o intuito de melhorar a

qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. Essa política se materializa em deliberações, materiais didáticos, cadernos *on-line* - Cadernos da PNA, programas e cursos - Tempo de Aprender - que inclui a formação de professores, cursos à distância, intercâmbio e premiação e o Conta pra Mim - que traz materiais que orientam a prática da “literacia familiar”, ambos disponíveis em plataformas digitais. As ações pretendidas para esta política estão planejadas tanto para ambientes presenciais como virtuais, mas, desde sua implementação, vem acontecendo somente de forma virtual.

A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do PNE (art. 4º, II).

META 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2019, p. 40).

Apesar de a PNA se dizer alinhada ao PNE, à Constituição, à BNCC e outras diretrizes curriculares, este decreto apresenta aspectos que divergem dessas normativas. Uma das contradições diz respeito ao fato de o decreto priorizar a alfabetização já no 1º ano do EF, sendo que no PNE, a previsão é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do fundamental e a BNCC que o processo de alfabetização seja realizado no 1º e nos 2º anos dessa etapa. Segundo Almeida e Piatti (2021),

No entanto, ao tratar desses níveis insuficientes, a PNA nega a história da educação brasileira, assim como a existência da desigualdade histórica que advém desde o período imperial, onde apenas a elite possuía acesso à educação. Portanto, inferir em tais constatações negligenciam a história do país, é desconsiderar que, ainda, milhares de crianças no país oriundas da classe trabalhadora não têm acesso a uma educação equânime, com vistas a proporcionar condições de igualdade e qualidade para todos/as, conforme estabelece o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 ao definir que “a educação é direito de todos” (Brasil, 1988), seguindo a meta 5 do PNE que consiste em “alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2014) (Almeida; Piatti, 2021, p. 656).

Para Almeida e Piatti (2021), os documentos normativos⁴⁰ apresentados no documento da PNA – Cadernos da PNA⁴¹ sobre a política de alfabetização não estão listados de forma hierárquica, parecendo que todos os documentos possuem um mesmo significado e importância em aspectos legais, além de estarem somente listados e não apresentarem uma análise teórica e científica rigorosa.

Além da incompatibilidade sobre quando se deve finalizar o processo de alfabetização nos documentos PNA e BNCC e a falta de explanação sobre os documentos históricos sobre o processo da alfabetização no Brasil, os estudos realizados de Lopes e Andrade (2021), Viana, Costa e Cunha (2019), Almeida e Piatti (2021) e Almeida, Dantas e Oliveira (2020) revelam outros aspectos necessários para compreender a política da PNA e os princípios da BNCC. Algumas das divergências apontadas nesses estudos se referem às práticas e abordagens pedagógicas sobre alfabetização e formação de professores; substituição da palavra letramento por literacia; a adoção de um único método de alfabetização - o método fônico⁴²; sobre a questão dos livros didáticos na EI⁴³; o negligenciamento da história da alfabetização no Brasil nas últimas décadas e, ainda, o caráter antidemocrático da PNA pela ausência de discussão com os pesquisadores brasileiros da área. A seguir, detalharemos algumas questões do PNA tendo como referência as análises realizadas por esses autores.

Segundo a PNA (Brasil, 2019), a ciência cognitiva é o campo disciplinar que compõe diferentes disciplinas que investigam a mente e sua relação com o cérebro. Assim, fundamenta-se na psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva para o aprofundamento sobre o processo da alfabetização. Esta ciência irá se ocupar dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita. A ciência cognitiva da leitura afirma que “A

⁴⁰ Segundo as autoras os documentos listados são: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Plano Nacional de Educação, 2001; Relatório de Alfabetização Infantil: os novos caminhos, 2003; Programa Brasil Mais Alfabetizado, 2003; Documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da Neurociência, 2011; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), 2012; Primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização, 2013; Plano Nacional de Educação, 2014; Promulgada a Base Nacional Comum Curricular, 2017 e Programa Mais Alfabetização, 2018.

⁴¹ O caderno da PNA é um guia explicativo que detalha a política nacional de alfabetização e é destinado a estados e municípios, professores e crianças/estudantes do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, pais e responsáveis. O caderno apresenta relatórios científicos internacionais e aborda conceitos sobre alfabetização, literacia e numeracia.

⁴² Esse método restringe a alfabetização apenas à capacidade de decifrar letras, sílabas e palavras, com propostas pedagógicas mecânicas.

⁴³ Editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2022, voltado para a educação infantil e PNLD 2023 para os anos iniciais do ensino fundamental.

leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático [...]” (Brasil, 2019, p. 20).

Segundo o documento, alfabetizar, do ponto de vista operacional, é:

[...] no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (Brasil, 2019, p. 18).

Com o argumento de garantir o padrão de qualidade de suas iniciativas e a aplicação responsável dos recursos públicos, a PNA (Brasil, 2019) propôs a definição de conceitos-chave, adotando termos como “literacia” [...] que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (Brasil, 2019, p.18) e “numeracia”, convenção em português de “numerical literacy”, “[...] diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas” (Brasil, 2019, p. 24); ambos conceitos fundamentados em evidências das ciências cognitivas.

A aprendizagem da linguagem escrita é assim definida:

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (Brasil, 2019, p. 21).

Conforme Lopes e Andrade (2021), o documento em forma de decreto foi instituído com a justificativa de melhorar os índices de analfabetismo a partir do método fônico. Segundo as autoras, a PNA, ao publicar e introduzir o método fônico, desconsidera a perspectiva do letramento e da leitura como prática social e as pesquisas científicas brasileiras, especialmente os estudos da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) que, desde a década de 1960, têm reconhecido a função social, psicológica, cultural, política, dentre outras, presentes no ato de aprender a ler e escrever. De acordo com Lopes e Andrade (2021),

Uma nota de posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) frente ao programa Tempo de Aprender que está fundamentado na PNA denuncia a desconsideração com o trabalho e estudos de

pesquisadores na área da alfabetização no Brasil, haja visto que aderiram às teorias científicas cognitivas proposta por autores estrangeiros, sem abertura ao diálogo com pesquisadores e professores conhecedores da realidade das escolas públicas nacionais, que possuem uma formação acadêmica voltada para o assunto e longa carreira de experiências na alfabetização.

A nota apresenta ainda uma crítica à restrição metodológica do processo de alfabetização pois além de restringir conceitualmente o ato de aprender a ler e escrever a um processo tecnicista de utilização de algum método, ainda prescreve o método fônico como a panaceia para todos os males que englobam a alfabetização. Reduzir o processo de alfabetização a uma marcha sintética de método fônico é desconsiderar todas essas nuances que envolvem a formação de um sujeito completo e que reitera o perigo de uma prática mecanicista esvaída de uma função social (Lopes; Andrade, 2021, p. 493).

Lopes e Andrade (2021) apontam que a troca de conceito letramento para literacia no documento da PNA impõe uma proposta de alfabetização que desconsidera as interações dos sujeitos com a cultura escrita em seus contextos específicos escolares e nos aspectos sociais, culturais e discursivos, como também reforça sua única via metodológica – tecnicista - excluindo os demais componentes que compõem o processo de alfabetização. Segundo as autoras,

Não se trata de uma simples substituição de termos. O conceito de letramento, com uma prática de alfabetização focada no uso social da leitura e escrita, cede lugar à literacia, voltada para as habilidades, para a produtividade, gerando novos conhecimentos, porém, sem compromisso com uma formação social dentro da perspectiva de produção de conhecimentos (Lopes; Andrade, 2021, p. 493).

Ainda,

[...] os conceitos do método fônico apresentados na PNA não favorecem o processo de letramento discutido no documento. A exclusão do termo letramento da PNA nos permite enxergar uma intenção que pode estar implícita: a formação técnica dos sujeitos. Essa forma de conceber o processo formativo dos estudantes está vinculada diretamente aos autores da PNA, que em sua maioria é composta por grandes empresários (Morais, 2019). (Lopes; Andrade, 2021, p. 499).

Desta forma, o processo de alfabetização é visto como um ensino de habilidades de codificação, decodificação e compreensão. Primeiramente, o estudante/criança deve aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema e inicia a decodificar “[...] extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia)” (Brasil, 2019, p. 18) e a codificar, “[...] combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas os sons produzidos na fala.” (Brasil, 2019, p. 18) Adquirindo essas habilidades, considera-se que o

estudante/criança já começa a ler e escrever. Após essa etapa, o objetivo é fazer com que os estudantes/crianças se tornem capazes de ler e escrever palavras e textos com autonomia (sem intervenção de um mediador) e compreensão (ato diverso do da leitura) com independência e proficiência para aprender, transmitir e até produzir novos conhecimentos.

A compreensão seria o objetivo final do processo de alfabetização, segundo o PNA (Brasil, 2019):

[...] que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral. Outros fatores também influem na compreensão, como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências (Brasil, 2019, p. 19).

Para ler um texto com compreensão, é preciso adquirir várias habilidades. Algumas delas não necessitam de instrução explícita e sistemática, como conhecimento de mundo, conhecimento morfo sintático, raciocínio verbal e familiaridade com livros e outros materiais impressos. Outras exigem ensino explícito, como a consciência fonêmica e a decodificação de palavras – da qual resulta o reconhecimento automático de palavras (Brasil, 2019, p. 28).

Esta forma de conceber a aprendizagem da linguagem escrita, tendo como adesão os referenciais de políticas públicas exitosas, do ponto de vista dos programas de avaliação, tanto nacionais quanto estrangeiras⁴⁴, dá ênfase no ensino de seis componentes, segundo o documento, considerados essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (Brasil, 2019). A progressão na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas no sistema alfabético português, neste modelo de aprendizagem, irá se diferenciar em quatro maneiras de ler palavras: por predição, analogia, decodificação e/ou reconhecimento automático.

Desta forma, o estudo de Lopes e Andrade (2021) considera o documento PNA desrespeitoso e impositivo, por trazer o método fônico como única metodologia capaz de elevar os índices de alfabetização, por eliminar o conceito de letramento e incluir o

⁴⁴ O documento da PNA se inspira no que é realizado em países que aumentaram seus indicadores a partir de evidências científicas. A Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências o Ministério da Educação do Brasil, realizada em 2019, teve como objetivo alinhar a estratégia de alfabetização àquelas de autoridades educacionais de países como o Reino Unido, e como estratégia para expandir o Decreto 9.765/2019 (Política Nacional de Alfabetização), nomeou 12 especialistas em alfabetização para oficializar a equipe da PNA, todos envolvidos com estudos da Psicologia e Neurociência e somente um colaborador pesquisador da área da educação (Almeida; Piatti, 2021).

termo “literacia”, bem como por não considerar as diferenças que existem dentro de uma sala de aula e a heterogeneidade nos contextos familiares, sociais, culturais e econômicos do Brasil. As autoras consideram que o arquivamento do conceito de letramento faz parte de uma estratégia política no campo educacional de afastar o processo de alfabetização já realizado no Brasil.

[...]Tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil. Pela grande influência que tais estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos (pensando aqui desde a publicação dos PCNs até a BNCC), faz-se necessário pensar o porquê do arquivamento de tais discursos e implicações pedagógicas.

No lugar do conceito de “letramento”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “literacia”. Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. [...] (Bunzen, 2019, p. 46 e 47 apud Lopes; Andrade, 2021, p. 499).

Viana, Costa e Cunha (2019) acrescentam outros elementos em sua análise:

As epistemologias validadas pela Política Nacional de Alfabetização muitas vezes não condizem com as diferentes realidades das escolas brasileiras. Não dialogam com as especificidades das escolas públicas periféricas, escolas quilombolas, escolas indígenas e escolas do campo. Ao propor um conhecimento no âmbito internacional para o nacional, até mesmo dentro da esfera Brasil, tende de se pensar nos nossos diversos ‘Brasis’ (Viana; Costa; Cunha, 2019, p. 1016).

De acordo com Viana, Costa e Cunha (2019), o negligenciamento da história da alfabetização no Brasil nas últimas décadas pela ausência de discussão com os pesquisadores brasileiros da área e a introdução de conceitos externos caracteriza como uma perspectiva colonial⁴⁵. A política educacional que norteia o documento da PNA, segundo as autoras, foi embasada expressivamente em especialistas estrangeiros, restringindo a apenas alguns especialistas brasileiros que discutem

⁴⁵ A Perspectiva colonial trata-se do conceito de “colonialidade”, que segundo as autoras significa: “Aníbal Quijano cria o termo ‘colonialidade’, para denunciar que a dominação presente nos sistemas coloniais perdura mesmo com o fim das colônias. Para ele, os padrões de poder, de saber e de ser são impostos pela lógica europeia, capitalista, ‘nortecentrada’ (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, apud Viana, Costa e Cunha, 2019, p. 1014).

alfabetização na perspectiva linguística, com ênfase nas Ciências Cognitivas de Leitura. As autoras destacam que:

Nosso país ainda continua importando modelos de políticas públicas, sistemas de avaliação, pesquisas, teorias e saberes de outros países, muitas vezes desconsiderando os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos do Brasil, que muitas vezes são discrepantes de outras realidades internacionais. Cabe ao Brasil resistir a essa lógica e buscar construir suas políticas a partir do conhecimento produzido pela comunidade de pesquisadores no sentido de não apenas fortalecer a ciência que aqui se produz, mas também de assumir as rédeas do processo de descolonização, condição para um desenvolvimento sustentável e autônomo (Viana; Costa; Cunha, 2019, p. 1016).

Para Viana, Costa e Cunha (2019) esta perspectiva de fazer política educacional baseada somente em um único modelo de pesquisa e unicamente em experiências internacionais, sem considerar outras formas de se fazer ciência e não considerar as referências brasileiras⁴⁶ que contribuíram com evidências científicas para o campo da alfabetização no país, torna-se proposital e contraditória com a prática científica:

O que torna contraditório pensar nessa cientificidade, pois se faz ciência também nas multiplicidades de pensamentos, nas contradições, inquietações, imprecisões e pelas faltas. A ciência acontece para além de tabulação de dados e conceitos teóricos, mas sobretudo no diálogo e trocas entre pesquisadores e educadores (Viana; Costa; Cunha, 2019, p. 1017).

Portanto, fica evidente que a atual política nacional de alfabetização compreende a aprendizagem da leitura e da escrita de forma instrucional, sem levar em consideração os meios/condições sociais, históricas e culturais da criança e/ou a importância da função social da escrita como ato político. A aprendizagem da escrita e leitura, previstas na PNA, se dá através de treinos sistemáticos de consciência

⁴⁶ Corroboramos com Viana, Costa e Cunha (2019) em evidenciar a importância dos estudos de Paulo Freire diante da temática “alfabetização”. Segundo Freire e Macedo (2021), para manter coerência no discurso em reconstruir sociedades novas e democráticas é necessário que educadores e políticos criem uma nova escola a partir de novas práxis educativa e que expressem conceitos diferentes de educação, aliados com o plano de sociedade como um todo. Para a construção de uma sociedade democrática, é indispensável que os novos planos educacionais desenvolvam programas de governo com a perspectiva de alfabetização crítica e emancipatória, fundamentados nos valores de solidariedade, responsabilidade social, criatividade, disciplina a serviço do bem comum, vigilância e espírito crítico. Para tanto, “o novo programa de alfabetização precisa afastar-se das abordagens tradicionais que realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos” (Freire e Macedo, 2021, p. 194), fazendo com que leitores se tornem sujeitos e não simples objetos, ou seja, os novos programas de alfabetização devem se fundamentar na ideia de alfabetização crítica e emancipatória para que seja possível que os sujeitos, no caso, os estudantes/crianças possam participar da transformação sócio-histórica da sociedade.

fonética, de atividades repetição e, para se chegar na fase alfabética consolidada, a criança percorre fases de desenvolvimento cognitivo de forma gradativa. Esta visão diferencia-se amplamente da Teoria Histórico Cultural, que considera o desenvolvimento uma consequência de aprendizagens realizadas com base nas vivências orientadas e diversificadas com o meio social; entendendo que esse processo ocorre, não como uma sequência contínua, mas de forma dialética. Além disso, a Teoria considera a figura do professor não como mero reproduzidor de atividades e, sim, como uma figura com capacidade de autonomia pedagógica para mediar e planejar ações/situações que possam estimular a curiosidade e imaginário infantil, necessários para o desenvolvimento do ser humano de forma integral.

De acordo com Lopes e Andrade (2021), a instituição do método fônico que prioriza uma formação totalmente técnica, partindo do pressuposto que alfabetização é somente aprender a decifrar/decodificar símbolos/palavras, e que isto avançaria nos índices de alfabetização, também impõe um documento com prerrogativas sem nenhuma participação dos professores.

Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto, desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores. Quanto às crianças, os pacotes vendidos pelos mercadores de métodos fônicos tratam a todas de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os aprendizes, necessariamente, apresentam e vão continuar apresentando (Moraes, 2019, p. 74 apud Lopes; Andrade, 2021, p. 500).

Para Almeida e Piatti (2021), sob a perspectiva vigotskiana e a vertente histórico-cultural, que considera o desenvolvimento das funções superiores por meio das práticas sociais, a alfabetização ocorre na mediação/interação entre professor/criança/estudante. Segundo as autoras,

[...] a alfabetização se dá por meio das relações sociais entre o indivíduo que detém o conhecimento sistematizado (professor) e o sujeito que aprende (aluno) cujo objetivo é atingir determinada prática social, num movimento dialético. Nesse sentido, no processo de alfabetização, o sujeito professor, detentor do conhecimento historicamente construído pela humanidade, possui a autonomia de escolher e selecionar a metodologia aplicável aos seus educandos na sala de aula; materiais didáticos; jogos e brincadeiras adequados à faixa-etária dos alunos e, sobretudo, o método de alfabetização que respeite a individualidade de cada criança como ser social (Almeida; Piatti, 2021, p. 661).

Viana, Costa e Cunha (2019), ao analisar o curso de formação continuada Práticas de Alfabetização⁴⁷ destinado a professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos iniciais do EF, observam que a formação continuada proposta pelo programa é voltada para o treinamento de conteúdos pressupostos no documento da PNA de forma técnica e solitária, ou seja, não há relações entre educadores e trocas de saberes, experiências e práticas. Com o foco em ensinar os métodos científicos previstos no documento da PNA aos professores alfabetizadores, o curso não oferece uma formação política, colaborativa, baseada no diálogo. O modo único de conceber o processo de alfabetização que privilegia somente um pressuposto teórico pautado nas ciências da cognição propõe uma formação tecnicista, não somente para as crianças/estudantes como também para os professores, retirando-lhes o direito à autonomia e decisões sobre seu fazer pedagógico que são de seu ofício.

Apoiadas em Paulo Freire, as autoras consideram que “[...] o professor precisa refletir e avaliar suas práticas, suas concepções de educação, suas metodologias de trabalho, relação professor-aluno, de modo que possa estar se construindo, reconstruindo e desconstruindo, ou seja se formando”, e entendem a “autonomia como um dos princípios da prática educativa” (Viana; Costa; Cunha, 2019, p. 1019). Destacam a importância do movimento de reflexão e ação e da autonomia no processo formativo contínuo do professor e propõem que estes conceitos sejam inseridos como metodologia nos programas de formação das políticas públicas educacionais, tornando-se práxis.

Sobre as implicações da PNA para a formação do professor alfabetizador que estão diretamente relacionadas com as ações pedagógicas, Almeida e Paitti (2021, p. 662) destacam “o caráter homogeneizador do documento que visa à adoção do método fônico como única perspectiva eficaz” e a “concepção pseudocientífica presente na PNA, travestida de projeto a-histórico, que enterra progressivamente a construção da consciência crítica de professores e alunos” afirmam que o documento

⁴⁷ Curso vinculado ao Programa Tempo de Aprender, oferecido de forma on-line pelo Ministério de Educação por meio de sua plataforma Avamec. A plataforma Avamec possui outros cursos, vinculados ao Programa Tempo de Aprender destinados aos professores da Educação Básica e sociedade civil, baseados na nova política de alfabetização, tais como: “Alfabetização Baseada na Ciência”, “Práticas de Produção de Textos” e “Práticas de Alfabetização”. O Programa Literacia familiar, também vinculado A Plataforma Avamec, possui outro curso intitulado “Conta pra mim”, destinado as famílias brasileiras, vinculado ao Programa Literacia familiar para a implantação da nova política de alfabetização PNA. (ALMEIDA e PIATTI, 2001). Disponível em <https://avamec.mec.gov.br>

da PNA ao se basear em evidências científicas aparentemente possui um caráter de neutralidade, porém apresentam um discurso neoliberal com “o objetivo de acabar com a consciência crítica que há muito é trabalhado na formação de professores no país” (Almeida e Paitti, 2021, p. 662).

As ações pedagógicas dos professores no PNA (Brasil, 2019) também são orientadas no capítulo “Como ensinar as crianças a ler e escrever de um modo eficaz”, sendo descritas as habilidades metalinguísticas que as crianças devem receber desde a EI. O documento alicerça-se no relatório “Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel”, baseado em variáveis como o controle do quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico. Defende que o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais depende da aquisição dessas habilidades, já na EI: “a aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes” (Brasil, 2019, p. 30). Esta lógica acaba reforçando a ideia da EI como preparatória para o EF, uma ideia que prevaleceu até os anos de 1980 e que atualmente é amplamente criticada entre os pesquisadores da área.

Almeida, Dantas e Oliveira (2020) apontam aproximações e distanciamentos do PNE no trabalho pedagógico da EI em relação à linguagem escrita e também apontam como essa política de alfabetização não está de acordo com o ordenamento legal dos documentos para EI, como as DCNEI. A atual política afeta a estrutura e concepção de EI que assegura o direito da criança de brincar, criar, participar e aprender nas instituições de EI, concebendo essa modalidade apenas como etapa preparatória para o EF: “a PNA rompe com o disposto no artigo 4º das DCNEI que trata as propostas pedagógicas da educação infantil, e que devem considerar as crianças em suas interações e práticas cotidianas como sujeitos de direitos” (Almeida, Dantas e Oliveira, 2021, p. 3). As autoras reafirmam que as ações pedagógicas das unidades de EI “não têm por objetivo a produção de competências mínimas a serem requeridas na etapa posterior, mas, de promoverem experiências concretas e significativas para que as crianças possam refletir e conhecer o mundo” (Almeida; Dantas; Oliveira, 2021, p. 03).

Um outro aspecto que merece destaque é a reedição no documento da PNA de uma antiga crença presente no pensamento educacional nas décadas de 1960 e

1970 de que “há evidências robustas de que crianças de famílias de baixo estrato socioeconômico (ESE) são menos estimuladas e apresentam vocabulário e consciência fonológica em estágios inferiores ao esperado para a idade.” (Brasil, 2019, p. 31 apud Buchweitz). Com base nesse pressuposto, e por razões sócio econômicas, o documento orienta, com o intuito de facilitar o sucesso no EF, a introdução de ações pedagógicas em torno de um conjunto de 11 variáveis⁴⁸ para desenvolver habilidades⁴⁹, preparatórias desde a EI para a aprendizagem da leitura e escrita, uma ideia de educação compensatória que já havia sido superada no campo educacional.

Com base no relatório National Early Literacy Panel (2009), a PNA (Brasil, 2019) entende que

Essas onze variáveis em conjunto predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental (Brasil, 2019, p.31).

Outra orientação do documento PNA baseada na questão sócio econômica e com uma visão de educação compensatória, diz respeito às crianças/estudantes concluírem o processo de alfabetização no 1º ano. Com a justificativa de que crianças de maior poder aquisitivo financeiro acabam por se alfabetizar já no primeiro ano, por evidenciarem possuir experiências com a leitura e escrita e maiores oportunidades de adquirirem desde muito cedo habilidades fundamentais para a alfabetização, o documento da PNA orienta que o ensino da leitura e escrita para o EF deve basear suas ações pedagógicas nos cinco componentes essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e a produção de escrita.

⁴⁸ As variáveis as quais o documento se refere são nomeadas da seguinte forma: conhecimento alfabético, consciência fonológica, nomeação automática rápida, nomeação automática rápida de objetos ou cores, escrita ou escrita do nome, memória fonológica, conceitos sobre a escrita, conhecimento de escrita, linguagem oral, prontidão para leitura e processamento visual.

⁴⁹ O documento da PNA relata que estudos ainda revelam que o desenvolvimento de outras habilidades seria necessário na primeira infância para as funções executivas - regulação de outros processos cognitivos, possibilitando o controle e autorregulação de cognições, comportamentos e emoções. Dentre elas: inibição ou controle inibitório, memória de trabalho ou memória operacional e flexibilidade cognitiva.

Essa seria também mais uma justificativa para antecipar o processo de sistematização da alfabetização na EI.

É interessante observar que a justificativa sobre as diferenças das condições sócio econômicas das crianças/estudantes, presente no documento da PNA, referem-se apenas para realizar mudanças sobre a metodologia de ensino no processo de alfabetização. O mesmo argumento não é considerado na realização de avaliação de aprendizagem, pois a PNA (Brasil, 2019) preconiza as avaliações padronizadas do desempenho das crianças/estudantes. Os indicadores de resultados derivados desse tipo de avaliação serão ferramentas para orientar as escolas e o sistema e, assim, o documento julga que estes tipos de avaliações permitirão que os professores façam interpretações sobre as dificuldades que as crianças/estudantes possam encontrar e fornecer respostas adequadas.

Conforme demonstram Almeida e Piatti (2021), o documento do PNA não considera a questão econômica quando se utiliza dos índices de avaliação externa, negando a classe social dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização:

Ao apresentar os índices das avaliações externas, a PNA nega a classe social e a cultura da qual os indivíduos são oriundos; as particularidades locais e sociais; os desafios de ensino-aprendizagem. Percebemos que no documento é tratada de forma superficial a questão econômica, atribuindo o fracasso escolar à escola. Nesse sentido, há uma tentativa de homogeneizar todas essas questões fundantes para o processo educativo (Almeida; Piatti, 2021, p. 662).

O documento da PNA quando somente se utiliza da justificativa sócio econômica para realizar mudanças no projeto educativo nacional de alfabetização e não a utiliza para realizar outros modelos de avaliação que considerem as condições sócio econômicas, se contradiz ao reconhecer um só modelo de avaliação: as avaliações externas padronizadas, que não consideram as especificidades das crianças e as diferenças existentes no trabalho pedagógico das duas etapas de ensino.

O documento da PNA reconhece a contribuição de outros ramos do saber no processo de alfabetização e considera as crianças “aprendizes interativos”, no sentido de que os processos cerebrais ideais na idade infantil ocorrem durante a prática de jogos, da brincadeira, da dança, das canções e das representações cênicas. Se configurando como meios eficazes para o desenvolvimento da linguagem oral e de competências relacionadas à “literacia emergente”, sugerindo práticas artísticas,

físicas e musicais que conferem caráter lúdico à aprendizagem, para desenvolver a atenção, a memória, o poder de concentração. E, desta forma, beneficiar o processamento cognitivo e a consciência fonêmica. No entanto, se contradiz ao escolher somente a perspectiva das ciências cognitivas para fundamentar a política de alfabetização e reforçar e enaltecer as práticas educativas em torno de atividades de treino da cognição e avaliação padronizada, desde a EI.

A PNA, com a perspectiva de aprendizagem da linguagem escrita por meio de evidências científicas e documentos avaliativos com base somente na cognição, na qual a aprendizagem se dá após o desenvolvimento de habilidades que são adquiridas com atividades de repetição e treino, nos leva a refletir que tal perspectiva teórica e prática está muito distante de uma teoria que respeite o processo de aquisição da linguagem escrita como aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo.

A proposta de alfabetização indicada no documento da PNA difere de um projeto educativo de alfabetizar/letrando, sob a visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é uma apropriação de um instrumento cultural complexo, próprio ao desenvolvimento infantil, por meio de vivências de brincadeira lúdicas e das diversas formas de expressão que possibilitam o uso da imaginação, criatividade e auto regulação, em que o desenvolvimento das funções superiores psicológicas resultam das aprendizagens realizadas com o meio social, de forma que as crianças possam aprender o Sistema de Escrita Alfabético, mas também compreender a função da leitura e da escrita de modo a participar criticamente da sociedade em que estão inseridas.

Com base nas discussões apresentadas até aqui sobre alguns documentos oficiais e programas nacionais – PNAIC, BNCC e PNA, implementados após a Lei do Ensino de 09 anos – observamos que as políticas públicas educacionais em nível nacional estão em um campo de disputa e seguem sob as ordens do neoliberalismo, influenciado pelas empresas globais e organismos internacionais. O processo histórico das políticas educacionais no Brasil é marcado por conflitos e processos descontínuos, devido a concepção de governo presente no momento de sua elaboração e implementação e, conseqüentemente, interferindo diretamente no processo de sistematização de ações pedagógicas realizadas no momento da transição das crianças entre as etapas de ensino EI para EF, fazendo retroceder os

direitos das crianças nas unidades educativas do EF como também nas unidades de EI. Direitos que foram conquistados por meio de pesquisas no próprio contexto brasileiro, dos movimentos sociais, de setores da sociedade civil e das Universidades, segmentos envolvidos na busca por uma EB de qualidade mais justa e democrática para todas as crianças/estudantes.

Recentemente, após a última eleição, o novo Governo Federal, no dia 12 de junho de 2023, lançou o programa “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”⁵⁰, instituído por meio do Decreto 11.5561. O compromisso visa garantir, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, o direito à alfabetização de todas as crianças do país.

Considerando que a adesão à política do PNA (Brasil, 2019) é opcional, não sendo obrigatória a participação das instituições estaduais e municipais, iremos analisar os documentos da RMEF com o objetivo de identificar como aparece a temática da transição das crianças da EI para o EF.

Com relação aos documentos elaborados pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, cabe destacar três documentos direcionados ao Ensino Fundamental⁵¹ que sinalizam a preocupação e a função de orientar e assessorar o processo de ingresso das crianças de seis anos no EF de 09 anos, ou seja, a transição das crianças de 06 anos da EI para o EF. São eles: Diretrizes Curriculares para a EB na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016) e Desafios Metodológicos para a Formação das/dos Profissionais da Educação (2016).

O documento municipal intitulado Diretrizes Curriculares para a EB da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) tem por finalidade definir os princípios e as concepções basilares para a EB no município, articulando as Diretrizes Nacionais Gerais da EB com todo o conjunto de normativas já elaboradas pela SME de Florianópolis, com a intencionalidade de realizar a mediação entre projetos locais e nacionais de educação. O documento expressa as discussões e reflexões o sobre o

⁵⁰ Devido ao tempo limitado da realização desta pesquisa, este documento não foi analisado, mas consideramos importante e necessário registrar uma nova política referente ao tema da Alfabetização.

⁵¹ Consideramos como foco desta pesquisa as ações e documentações referentes a etapa educacional do Ensino Fundamental, portanto optamos em analisar somente esses três documentos municipais, mesmo sabendo da existência de documentos municipais direcionados para Educação Infantil que orientam sobre a transição, tais como: Portaria nº19/2011, Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) e Diretrizes educacionais-pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2022).

trabalho educativo desenvolvido nos últimos tempos nas unidades educativas do município e busca referenciar os programas e projetos educativos voltados à formação/educação integral e o exercício pleno da cidadania.

A função propositiva e reflexiva do documento indica um conjunto de princípios e concepções para orientar e regular a proposta educacional das políticas educacionais a serem implementadas no âmbito da RME de Florianópolis para assegurar a articulação, a sequencialidade e a organicidade necessárias entre as diferentes etapas e modalidades de ensino que a compõem e que são de responsabilidade do município.

Desta forma, o documento já manifesta, na apresentação, uma preocupação com a transição entre as etapas de ensino.

[...] consolidação de uma política educacional que integre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assegurando que não haja rupturas na transição de uma etapa à outra e, também entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

[...] assegurar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando as Políticas e Diretrizes Nacionais e Municipais.

[...]A proposta político-pedagógica, construída com a discussão dos profissionais, procura superar a segmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e ser a base das Matrizes Curriculares, abordando o direito à aprendizagem e à Educação Integral como concepções inerentes ao processo educativo, bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos.

[...] o compromisso ético do reconhecimento às diferenças, de definição de aprendizagem e do direito de aprender (Florianópolis, 2015, p.05).

Assim, com base na concepção de direito à aprendizagem⁵² e de educação integral⁵³, observamos e destacamos alguns princípios educativos presentes no documento para orientar o processo educativo das crianças/estudantes, que se

⁵² O termo “direito a aprendizagem” no documento relaciona-se e refere-se aos direitos estabelecidos nos documentos internacionais: Declaração Universal dos Direitos da Criança, Declaração de Salamanca, Declaração de Durban (2001) e Carta de Luxemburgo (1996) e nos documentos nacionais Constituição Federal (1988), visando assegurar a construção de uma sociedade com base na democracia, a educação foi reconhecida como um direito social para a expansão e para o fortalecimento da cidadania, na qual a educação aparece como um dos “direitos fundamentais” de todos os brasileiros e no documento Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que registram os “princípios” e os “fins da educação nacional” para preparar o estudante entre outros, para o “exercício da cidadania” (Florianópolis, 2015, p. 18).

⁵³ O documento considera Educação Integral como uma concepção que irá fundamentar o currículo para ultrapassar a fragmentação do conhecimento e suas estruturas disciplinares e superar as rupturas nas transições de etapas de ensino presentes no percurso formativo da Educação Básica, redefinindo os tempos e espaços escolares e conceber a integralidade da formação, considerando as dimensões éticas, estéticas, linguísticas, lúdicas e políticas, entre outras (Florianópolis, 2015, p. 17).

relacionam diretamente com a temática da transição e as ações pedagógicas que visam oportunizar as crianças vivenciarem seus direitos de brincar, aprender e participar no 1º ano do EF.

Segundo o documento vigente que orienta as políticas educacionais do município e as propostas pedagógicas das unidades de educativas de Florianópolis, as Diretrizes Curriculares para a EB da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), destacamos os seguintes princípios educativos:

- a infância como categoria social; as relações com base no diálogo como centralidade do processo educativo;
- os elementos do cuidar e educar como ação pedagógica e fundamentais para o desenvolvimento humano em todas as etapas de ensino;
- a redefinição de tempos, ambientes, formas de atendimentos, materiais e recursos pedagógicos diferenciados para o desenvolvimento de aprendizagens e para promover espaços de relação entre os próprios estudantes, professores e famílias;
- a aprendizagem com sentido e significado social como foco nas ações pedagógicas para possibilitar a formação de sujeitos ativos, participantes, críticos e responsáveis com o seu contexto;
- a participação cidadã e a elevação dos níveis de letramento a partir da ampliação dos repertórios culturais, da compreensão da realidade, da criação de projetos individuais e coletivos como possibilidade de formação de uma ética solidária;
- o desenvolvimento de novos multiletramentos, ou seja, a multiplicidade de linguagens e mídias e a multiplicidade da diversidade cultural local;
- a valorização dos profissionais.

E por fim, mas não menos importante, destacamos um dos princípios presente no documento que considera e firma de forma prescritiva sobre os direitos da criança na passagem da EI para o EF a continuidade do seu processo educativo, o princípio que considera o desenvolvimento humano nas dimensões lúdicas, linguísticas, cognitivas, estéticas, éticas, emocionais, corporais, dentre outras, para a formação integral do ser humano e suas implicações para um projeto educativo centrado no processo de humanização.

O documento municipal, alinhado com a LDB (Brasil, 1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EB, referente aos objetivos de cada etapa educacional⁵⁴ e à importância de respeitar as especificidades de cada etapa e modalidade⁵⁵, orienta que a organização das etapas e modalidades de ensino nos momentos de transição deve considerar os objetivos do processo educativo, assegurando uma estruturação de modo orgânico, sequencial e articulado. Conforme o documento: “Tal orientação exige uma perspectiva de continuidade, tanto no âmbito da política quanto das práticas educativas, ou seja, faz-se necessário delimitar quais objetivos, princípios e eixos são comuns e delimitem as especificidades ao mesmo tempo em que asseguram a organicidade” (Florianópolis, 2015, p. 25). Compreender a organicidade das transições também deve ser de conhecimento dos professores:

Essa questão também se coloca para os profissionais da educação que precisam compreender o caráter indissociável da Educação Básica, no que tange a seus princípios e objetivos, afinal como afirma Kramer (2007, p. 19), “a educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana”, dimensões presentes em todas as etapas educacionais (Florianópolis, 2015, p. 26).

O documento destaca que, para respeitar as diferentes etapas e fases escolares no sentido de organicidade, historicamente, a secretaria municipal de ensino vem promovendo ações em relação à EI e EF, respectivamente, que se materializam nos referenciais para o binômio educar e cuidar, nos princípios pedagógicos, nas diretrizes da ação pedagógica, na função social da Educação Infantil no município, bem como na ampliação do EF para nove anos e no desenvolvimento de propostas inovadoras de Educação Integral.

Observa-se que, apesar de utilizar o termo escolarização para se referir às mudanças das etapas de ensino, o documento em todo seu conteúdo ressalta os princípios educativos para orientar as transições nesse processo.

⁵⁴ Etapas e modalidades da EB conforme estabelece a Lei 9.394/96 (LDB): a) Educação Infantil - primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver as crianças até 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; b) Ensino Fundamental - com duração mínima de 9 (nove) anos sequenciais, com o objetivo de oferecer uma formação básica para exercer a cidadania e, c) Ensino Médio - etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos sequenciais.

⁵⁵ O documento Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis propõe uma articulação entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, respeitando a coerência entre os seus objetivos e funções pautada nas concepções definidas no Artigo 18, inciso 1º - I, II e III e inciso 2ª das diretrizes nacionais.

Tendo em consideração a perspectiva orgânica e integrada assumida nestas diretrizes, enfatiza-se a condição privilegiada para o desenvolvimento de intenso diálogo e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em suas diferentes fases e modalidades, já que ambos são de responsabilidade do governo municipal. Dada essa possibilidade, uma Educação Integral focada na infância se coloca como opção central das Diretrizes para a Educação Básica (Florianópolis, 2015, p. 29).

Observa-se a preocupação de definir a concepção de criança no documento das diretrizes municipais:

O desafio às instituições educacionais é justamente assegurar todos os direitos às crianças, entendidas como todo ser humano até 18 anos de idade, ou seja, os adolescentes, assim nomeados pelo Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), como aqueles sujeitos que têm de 12 a 18 anos de idade, também fazem parte desse grupo. (Florianópolis, 2015, p. 30).

Desse ponto de vista, as crianças são tidas como sujeitos potentes, que precisam de espaços, tempos e propostas que as reconheçam como tal e que assegurem uma educação de qualidade pautada, na brincadeira e na interação como centrais na constituição humana (Brasil, 1990) (Florianópolis, 2015, p. 31).

Importante ressaltar que uma nota de rodapé esclarece a faixa etária considerada na EI:

Embora a legislação nacional indique como idade abarcada pela educação infantil 0 até 05 anos e 11 meses de idade, por considerar que ao longo do último ano de permanência nas instituições de educação infantil as crianças completam 6 anos, optou-se por manter 0 a 06 anos de idade nesse documento (Florianópolis, 2015, p. 31).

Fundamentado na Teoria Histórico Cultural, o documento orienta considerar a brincadeira e as interações como atividades necessárias também para crianças após 5 anos, ou seja, crianças que já estão matriculadas no EF: “Há de se assegurar condições espaciais e temporais para que ocorra, e isso se põe para todas as crianças que frequentam as instituições educacionais, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental” (Florianópolis, 2015, p. 31).

Ainda uma questão pertinente a considerar no documento diz respeito aos direitos da infância. As Diretrizes Curriculares para a EB na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) preveem que seja assegurada, no âmbito das instituições educativas, a provisão, proteção e a participação das crianças/estudantes, porém alertam que as crianças ao chegarem às instituições educativas sofrem restrições desses direitos, principalmente no quesito participação. Por isso, se faz necessário

identificar algumas características centrais das diferentes idades da vida, neste caso, a infância, e considerá-la como base para a elaboração de ações pedagógicas no âmbito da elaboração dos PPP e dos planejamentos para promover o protagonismo social em todas as fases da vida.

O foco na infância não desconsidera os demais grupos geracionais, pelo contrário, pois assegurar os direitos de cidadania desde a mais tenra idade, significa criar condições para que adolescentes, jovens, adultos e idosos ocupem lugares de participação ativa na sociedade. Tanto é que tal intento ganha cada vez mais espaço no âmbito dos processos de educação de pessoas jovens e adultas, sobretudo, na valorização e criação de condições para que as pessoas se sintam legitimadas a participar, a serem protagonistas dos seus processos de formação (Florianópolis, 2015, p. 35).

O ECA (1990), compreende a fase da criança dos 0 a 12 anos de idade e tem como objetivo garantir a elas condições de desenvolvimento moral, físico, social e mental. Desta forma, a partir da Lei EF de 09 anos, crianças a partir dos 05 anos de idade devem ingressar/entrar na etapa educacional do EF I, ou seja, nas salas de aula intituladas de 1º ano do EF. Sendo isto uma obrigatoriedade educacional, devem ser asseguradas às crianças as condições para seu desenvolvimento respeitando suas especificidades e singularidades.

Parece-nos que o direito à participação é o que tem recebido menos atenção, tanto nas políticas como nas práticas sociais, como evidenciam os estudos de Carvalho, Quinteiro e Serrão (2007) e Agostinho (2013), como vemos a seguir:

A oportunidade das crianças participarem tem que ser vista não só como um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação. Dessa forma, a contribuição de uma educação cidadã e democrática será relevante para a ampliação dos atores participantes na deliberação democrática e esta ampliação acarretará, por sua vez, uma maior diversidade cultural (Agostinho, 2013, p. 232).

[...] o respeito ao direito a participação desta na escola está longe de ser uma realidade contemporânea mundial e nacional, já que a tomada de decisões por parte dos estudantes, tanto no nível das políticas educacionais, como no nível da organização pedagógica, não tem apoio explícito, e tampouco encontra-se contemplada na formação docente como na cultura da escola, seja no planejamento de ensino ou na prática pedagógica (Carvalho; Quinteiro; Serrão, 2007, p. 28).

Ao refletir acerca da complexidade da participação das crianças nos espaços da escola e da sociedade, Agostinho (2013) alerta sobre a necessidade de aprofundarmos a compreensão sobre os direitos das crianças de participarem para

não simplificarmos a maneira de compreendê-los e implementá-los. Sendo assim, sugere “reconhecer diferentes formas de participação, tanto em ambientes formais quanto informais, com base nos padrões culturais e nas práticas das crianças em seu cotidiano, envolvendo-as de acordo com questões que lhes são significativas” (Agostinho, 2013, p. 236).

Carvalho, Quinteiro e Serrão (2007) alertam que práticas recorrentes no espaço escolar banalizam a ideia de participação das crianças:

[...] quando ocorre, está circunscrita a momentos efêmeros de coleta de opiniões sobre a rotina das ações educativas escolares, a indicação de determinados temas de interesse das crianças a serem abordados didaticamente. O espaço concedido à criança não possibilita a ela o exercício do poder em processos de tomada de decisões diante de situações que contemplem efetivamente a sua participação ativa no que se refere a assuntos relativos a sua própria existência” (Carvalho; Quinteiro; Serrão, 2007, p. 29).

Diante disso, Carvalho, Quinteiro e Serrão (2007) apontam que o direito à participação nos espaços educativos se constitui ainda como um desafio para as instituições de EF, devido as relações de poder existentes entre crianças/adultos e/ou estudante/professor, principalmente para as crianças/estudantes do 1º ao 4º ano que, frequentemente, são consideradas como incapazes de opinar politicamente. As autoras consideram que a dimensão pedagógica da participação possibilita a criança/estudante dar significado a sua aprendizagem. Desta forma, “a criança deixa de ser simplesmente destinatária do conhecimento [...] a criança é alguém que se apropria da cultura, assim, esta passa a fazer parte dela, ao mesmo tempo em que passa a ter também possibilidades de produção cultural” (Carvalho; Quinteiro; Serrão, 2007, p.36).

Outro desafio apontado pelas autoras incide sobre as formações iniciais e continuada, pois, ao considerar a criança participativa de forma ativa e capaz de se apropriar da cultura e ao mesmo tempo capaz de modificá-la, se faz necessário uma reorganização para construção de estratégias para romper com algumas estruturas disciplinadoras e homogeneizantes existentes nas unidades educativas como, por exemplo, a visão centrada unicamente nos aspectos técnicos-instrumentais, no livro didático e no exercício mecânico ou no utilitarismo dos conhecimentos escolares (Carvalho; Quinteiro; Serrão, 2007).

Ao nos atentarmos aos modos como estão sendo construídas as práticas educativas de participação das crianças nas unidades educativas é possível avançarmos em práticas de participação ativa das crianças. Esta participação ativa considera a criança capaz de ser sujeito participante, suas experiências e pontos de como valiosos e importantes, assim como as diversas formas de expressão das suas opiniões (corpo, sentimentos), afim de que seu direito de participação sirva aos interesses delas, e não as necessidades de controle dos adultos. Isso requer ressignificar as práticas de participação e possibilitar o envolvimento das crianças nas “questões que afetam suas vidas, significando que suas opiniões devam influenciar a tomada de decisões quando há razão suficiente para isso.” e de que “possam facilmente fazer a ligação entre a política abstrata e as ações realizadas” (Agostinho, 2013, p. 239).

Desta forma, Agostinho (2013) propõe a prática da observação, registros e diálogo como forma de ouvir as crianças e gerar mudanças nas ações pedagógicas. Compreender os interesses das crianças, por meio do diálogo e compartilhamento de poder, onde a contribuição das crianças seja valorizada e atenda suas próprias necessidades, seria uma possibilidade de promover democracia e cidadania.

Seguindo nesta perspectiva, o documento municipal Diretrizes Curriculares para a EB da RMEF assume uma proposta de trabalho fundamentada na Teoria Histórico Cultural, nas ideias de Vigotski, com vistas à formação integral do ser humano. Ao conceber o conhecimento e o desenvolvimento humano de forma que as crianças/estudantes possam ter a possibilidade de compreender o contexto do qual fazem parte, observa-se implicações na forma de organização do conhecimento na sala de aula, a saber: “Há assim a necessidade de articulação entre os conhecimentos produzidos socialmente ao longo da história e os saberes das crianças, bem como a organização espaço temporal do cotidiano educativo e o lugar que o cuidado ocupa nas práticas pedagógicas” (Florianópolis, 2013, p.38).

Tais premissas elencadas, destacadas e analisadas acima a partir do documento Diretrizes Curriculares para a EB da RMEF, ao eleger como princípio primeiro a importância de considerar a educação e o cuidado como norteadores das práticas pedagógicas e os direitos das crianças, nos conduzem a perceber que a proposta educacional apresentada revela uma preocupação com o período da

infância e suas necessidades durante toda a trajetória escolar nas unidades educativas de EB.

O documento evidencia sua intencionalidade de proposta educacional para o processo de formação das crianças/estudantes ao propor orientações pedagógicas para a infância, ao anunciar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, que se alinham com a perspectiva Histórico Cultural, por inserir as crianças/estudantes como protagonistas e por considerar a aprendizagem para o desenvolvimento das potencialidades humanas, respeitando as fases de cada etapa de vida.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2016) também faz menção às especificidades das crianças que ingressam nas instituições educativas do EF em virtude da implantação do EF de 09 anos e salientam a formação integral do ser humano.

Ao longo da Proposta Curricular, busca-se evidenciar a importância da articulação entre os diferentes anos do Ensino Fundamental e das diferentes Áreas e Componentes Curriculares, problematizando-se o conhecimento. É importante sublinhar que a formação humana integral, nos termos propostos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), perpassa todas as discussões (Florianópolis, 2016, p.16).

Para tanto, algumas perguntas são anunciadas pelo documento como forma de estimular o debate educacional, tais como:

O que mudou nas escolas a partir da chegada das crianças de seis anos? Que modificações foram realizadas para acolher e considerar a infância no Ensino Fundamental? As crianças são ouvidas, participam do processo? Como? Quais espaços e tempos são criados de forma que as crianças possam viver sua infância? As crianças têm a possibilidade de interagir por meio da brincadeira? Que momentos elas têm para brincar? O que se compreende por brincadeira na escola? Como as diferentes Áreas do Conhecimento incorporaram a especificidade da infância? (Florianópolis, 2016, p.67).

Uma referência também possível para reflexões sobre a questão pode ser encontrada nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a EI do município de Florianópolis, que orientam que: “[...] todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação, de modo a contemplar a disposição adequada de materiais lúdicos, pedagógicos, bem como de mobiliário adequado” (Florianópolis, 2010, p. 28).

Vamos analisar a seguir como a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis indica a necessidade da reorganização da escola para considerar a singularidade da infância, especialmente as crianças de seis anos que passaram a frequentá-la com a Lei nº 11.274/06, o EF de 09 anos.

O documento, no capítulo 9 – Ensino Fundamental: especificidades e desafios, ressalta que, em 2007, foram instalados parques infantis nas unidades educativas do EF, sendo adquiridos jogos, livros de literatura infantil e materiais didáticos para amparar a nova realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também foi constituído, através do Departamento de Ensino Fundamental da Rede Municipal, um grupo gestor BIA (Bloco Inicial de Alfabetização - 1º, 2º e 3º anos) que buscava acompanhar e assessorar as escolas, discutindo e problematizando as práticas de alfabetização e instigando a reorganização da escola em seus tempos e espaços. Alerta, no entanto, que

Entende-se, porém, que tais reflexões ainda não estão esgotadas, necessitando ser retomadas e revisitadas pelos/pelas profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois essa é uma etapa de continuidade da Educação Infantil e que requer delineamento considerando o continuum do processo formativo (Florianópolis, 2016, p.67).

Em acordo com o documento municipal anterior, as Diretrizes Curriculares para a EB da Rede Municipal de Florianópolis, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apontam e destacam que, apesar do EF ter objetivos diferentes da etapa da EI, há que se considerar nas propostas educacionais das unidades educativas o cuidado e a atenção e que as unidades devem ser um espaço onde as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de aprendizagem no seu presente, sujeitos que vivem experiências lúdicas, que estabelecem interações com outras crianças e adultos, brincam, aprendem e se desenvolvem, para que as crianças, agora estudantes, possam dar continuidade no seu processo educativo no sentido de continuar aprendendo e se desenvolvendo, ampliando do seu repertório cultural.

Neste sentido, conforme o documento, a organização e o planejamento das ações pedagógicas precisam considerar as bases culturais da criança – acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, bem como a ideia da criança como sujeito social, cultural e histórico, que se desenvolve na linguagem e se apropria de

conceitos também na atividade da brincadeira, “de modo que as crianças possam aprender sem deixar de viver a sua infância” (Florianópolis, 2016, p. 68).

A singularidade desse período da vida, tão caro à Educação Infantil, precisa ser afirmada também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo presente o trabalho com crianças que requerem respeito a sua singularidade no processo de aprendizagem tomado sob uma perspectiva emancipadora (Florianópolis, 2016, p. 68).

Considerando que os conhecimentos sistematizados educam e humanizam os sujeitos em sua plenitude, o documento propõe, para alcançar um paradigma pedagógico emancipador, uma pedagogia da escuta e de intencionalidade pedagógica que respeite as crianças na sua infância, a partir das relações interativas entre os sujeitos inseridos no contexto educacional.

Alinhado ao PNE e com base na aprendizagem por meio das relações, o documento compreende que o processo da alfabetização se inicia desde o início da vida escolar, sendo esperado que ao final do 3º ano do EF as crianças possam estar alfabetizadas, no sentido de compreender e se apropriar do sistema de escrita alfabético e sua função social, interagindo com o outro pela escrita:

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a questão central é a alfabetização, pois a apropriação da linguagem escrita garantirá ao/à estudante a possibilidade de continuar aprendendo e se desenvolvendo. A consolidação do processo de alfabetização, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, responde à quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que determina para o decênio 2014-2024: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do ensino fundamental” (Florianópolis, 2016, p. 69).

Seguindo as normativas do PNE, o documento municipal descreve as expectativas para o processo de alfabetização até o 5º ano e indica algumas ações pedagógicas para alcançar os objetivos em cada ano escolar da etapa de ensino do EF I – Anos Iniciais. Assim, conforme o documento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I espera-se que,

[...] o início de sua vida escolar, importa que as crianças estejam em contato sistemático com a escrita [...] ao final do primeiro ano, *todas as crianças* tenham ampliado suas vivências com a escrita e aprendido que o sistema de escrita tem vínculos com os fonemas.

[...] nos 2.º e 3.º *anos escolares* é a continuidade da aprendizagem na relação com o desenvolvimento alcançado pela criança. O foco é a apropriação do sistema de escrita alfabética [...] demanda fazer-se entender pela escrita,

conseguir interagir escrevendo e compreender o que foi escrito pelo outro por meio da leitura.

[...] ao 4.º ano escolar dominando o sistema de escrita alfabética, sabendo ler e escrever com autonomia.

[...] consolidar o domínio da modalidade escrita da língua é o objetivo principal do 4.º e 5.º anos escolares. (Florianópolis, 2016, p. 69)

Com base explícita na teoria vigotskiana, a proposta curricular compreende que a aprendizagem da leitura e escrita devem acontecer a partir das necessidades das crianças, que seja relevantes à vida delas, fazendo sentido aprender a ler e escrever. Desta forma, propõe que a organização das ações pedagógicas para o processo da alfabetização considere o desenho e a brincadeira como precursores dessa aprendizagem. Diante disto, para o 1º ano sugere,

[...] textos nos diferentes gêneros do discurso, característicos de cada esfera da atividade humana. Nessa imersão na cultura escrita, elas vão refletindo sobre o sistema de escrita alfabética, brincando com as palavras (poemas com rimas, parlendas, entre outros gêneros do discurso), aprendendo a ler e escrever por meio dos usos sociais da escrita. Trata-se de um processo que busca provocar nelas o desejo de ler e as desafia a escrever, mesmo que o façam de modo distinto das convenções ortográficas (Florianópolis, 2016, p. 69).

Para garantir o avanço no processo de alfabetização o documento prevê, para os 2º e 3º anos, planejamentos de atividades interativos por meio da escrita e leitura. Sendo assim, “análise e reflexão sobre a língua, sempre decorrentes de um contexto de interlocução, o que, na alfabetização, demanda fazer-se entender pela escrita, conseguir interagir escrevendo e compreender o que foi escrito pelo outro por meio da leitura” (Florianópolis, 2016, p. 70).

Seguindo o processo, para o 4º e 5º ano, “melhorar sua escrita pelo domínio das convenções ortográficas, progredindo na estruturação de textos pela organização de parágrafos e pontuação adequada e, na leitura, aprimorando suas possibilidades de interpretação de textos de complexidade crescente” (Florianópolis, 2016, p. 69).

A partir do que já apresentamos até aqui sobre o que o documento municipal Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis propõe para a reorganização da escola no intuito de garantir a singularidade da infância e, considerando a avaliação um instrumento que possibilita a reorganização das ações pedagógicas, cabe também apresentarmos o que diz o documento sobre os conceitos de avaliação escolar e as formas avaliativas destinadas às crianças que chegam no 1º ano do EF. Segundo o documento, a avaliação faz parte do processo formativo e

deve considerar os estudantes como protagonistas no processo avaliativo para superar as práticas avaliativas com concepções padronizadas e classificatórias (Florianópolis, 2016, p. 52).

Desta forma, para o início da vida escolar das crianças/estudantes no EF, o documento afirma que,

[...] deve-se guardar registros gráficos (desenhos, produções escritas) do início do ano escolar e de etapas posteriores, ou seja, de diferentes períodos da iniciação no percurso escolar, documentando momentos distintos do processo de desenvolvimento e, especificamente, de alfabetização de cada criança, analisando e identificando demandas de ensino que vão surgindo” (Florianópolis, 2016, p. 69)

E ainda, “a avaliação na Rede busca romper com a concepção de ‘avaliação como prática de aferição da aprendizagem’ ou de ‘aferição do aproveitamento’, sendo compreendida como oportunidade de reorganização do processo pedagógico” (Florianópolis, 2016, p. 54).

A avaliação nas unidades educativas de EF tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos atendidos na RMEF, reconhecendo as diversas dimensões da formação humana, a integralidade dos sujeitos, as diferenças e a gestão democrática das relações que permeiam o ato pedagógico, ou seja, para uma formação humana integral é necessário que profissionais e crianças/estudantes participem e se sintam responsáveis por sua avaliação, compreendendo a função da avaliação para a qualidade de sua aprendizagem. Segundo o documento, avaliação formativa é uma ação dos processos de ensino e de aprendizagem que necessita ser contínua com o intuito de buscar informações sobre quais são as necessidades do estudante para que o mesmo seja capaz de avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Sendo assim, para a RMEF o processo de avaliar é decorrente do objetivo educacional que visa o desenvolvimento integral do ser humano e que promova a cidadania e a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos. Avaliar é “um ato de atenção ao processo de aprendizagem que move o desenvolvimento do sujeito na busca pela formação humana integral e, como tal, exige que os instrumentos a serem utilizados se configurem de modo a atender a esse propósito” (Florianópolis, 2016, p. 56).

Para tanto, é necessário que as ações pedagógicas do professor interfiram nas necessidades reais das crianças/estudantes, tendo em vista o que é próprio da

organização escolar e do percurso formativo. Conforme o documento, as ações pedagógicas diante dos instrumentos avaliativos vão além da observação dos/das estudantes, em suas realizações e produções, da aplicação de testes, atividades, trabalhos ou provas. As propostas pedagógicas como Autoavaliação, Colegiado de Classe e Relatório Descritivo de Avaliação Individual com participação das crianças/estudantes e sujeitos da comunidade escolar, também podem ser consideradas como instrumentos para uma avaliação formativa (Florianópolis, 2016).

O modelo de avaliação formativa que a rede municipal apresenta deve proporcionar que o estudante tenha a oportunidade de refletir individualmente e coletivamente sobre a sua aprendizagem para superar os desafios encontrados e compreender o que foi realizado para a apropriação e a ampliação de conhecimentos. Assim, as ações de intervenção pedagógica, o planejamento e replanejamento de estratégias de ensino e recursos didáticos organizados para o processo de aprendizagem, devem contemplar a oportunidade de que todos possam aprender. Segundo o documento,

[...] as ações pedagógicas sejam planejadas e incidam sobre as possibilidades de desenvolvimento dos/das estudantes, não se atendo ao que eles conseguem fazer sozinhos, nem se projetando muito além dessa condição de autorregulação da conduta: o foco da ação pedagógica precisa se colocar no entrelugar, que considera o que o/a estudantes já sabe e o que pode aprender com a ajuda do/da professor/a (Florianópolis, 2016, p. 54).

Segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a avaliação nas unidades educativas do município de Florianópolis é normatizada pelos documentos⁵⁶ norteadores elaborados pelo município e pelas discussões presentes nos diversos grupos⁵⁷ que compõem a RMEF, em acordo com as Diretrizes Curriculares para a EB da RMEF (2015) e a Resolução do CNE 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos. Desta forma, no sentido de compreender a avaliação também como instrumento de intervenção nas ações pedagógicas, o documento acrescenta as diretrizes nacionais que confirmam o papel da avaliação para orientar e reorientar as ações pedagógicas e as variadas formas de avaliar conforme a faixa etária. Destacamos o que diz a proposta municipal apoiada

⁵⁶ Proposta Curricular de 2008, a Matriz Curricular de 2011 e as Resoluções 1997, 1999, 2000, 2002 e 2011.

⁵⁷ Equipe técnica da SMEF, o Conselho Municipal de Educação, unidades educativas, Associações de Pais e Professores, Conselhos de Escola e entidade representativa dos servidores municipais.

nas diretrizes nacionais e na Resolução n.º 02/2011 do Conselho Municipal de Educação, respectivamente:

A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo é redimensionadora da ação pedagógica e deve: I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: [...] subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; [...] II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características do educando; [...] (Resolução do CNE 07/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos apud Florianópolis, 2016, p. 52 e 53).

A avaliação do processo de ensino e da aprendizagem se constitui na ação reflexiva que perpassa todas as ações pedagógicas, onde os variados segmentos, integrados à educação, podem pensar, reelaborar e redimensionar, permanentemente, seu Projeto Político Pedagógico, no intuito de definir objetivos, metas e ações que proporcionem o exercício da cidadania daqueles que convergem à escola, considerando-se, portanto, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, da convivência política e solidária e a consolidação de uma escola pública, gratuita, democrática e voltada para o sucesso educacional (Resolução n.º 02/2011, Conselho Municipal de Educação, artigo 1º apud Florianópolis, 2016, p. 54).

Ainda referente aos processos avaliativos e seus instrumentos, a Proposta Curricular Municipal da Rede de Ensino de Florianópolis (2016), destaca que realiza as denominadas avaliações externas, conforme o artigo 33, parágrafo 2ª da Resolução CNE nº 07/2010⁵⁸, para cumprir as exigências das políticas educacionais nacionais atuais que estabelecem padrões de qualidade, a partir de indicadores estabelecidos por essas avaliações.

O documento expressa sua preocupação com os sistemas de avaliações externas, porém, na exigência de cumprir este tipo de avaliação e afim de realizar em convergência com as bases da Proposta Curricular, esclarece que a RMEF desenvolveu, com a participação dos/das profissionais da educação, uma própria ação avaliativa interna de larga escala, a Prova Floripa, no ano de 2007, alinhada à outras avaliações nacionais, como a Prova Brasil. Mesmo reconhecendo os diferentes

⁵⁸ Resolução CNE n.º 07/2010, artigo 33, parágrafo 2.º: “[...] a avaliação externa do rendimento das crianças/estudantes refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala”.

fundamentos de avaliação, justifica o monitoramento da aprendizagem a partir da avaliação de larga escala para disponibilizar dados para a orientação curricular de cada unidade educativa. Indica também que as aproximações que os resultados oferecem auxiliam na compreensão dos processos da Rede como um todo, subsidiando a formulação ou reformulação de suas políticas educacionais. Diante desta obrigatoriedade legal, o documento orienta para que todos os envolvidos no processo educativo, na ação pedagógica de avaliar, possuam uma reflexão crítica sobre as atuais conjunturas político social e reitera sobre o fundamental objetivo das avaliações que é

[...] qualificar o ensino e a aprendizagem em busca da formação humana integral; dessa forma, todos esses mecanismos e possibilidades devem sempre vir a contribuir para que cada estudante amplie seu repertório de conhecimentos e alcance a integralidade de seu desenvolvimento (Florianópolis, 2016, p. 59).

Considerando que as propostas previstas no documento dependem das ações pedagógicas planejadas e realizadas pelas unidades educativas, principalmente pela atuação dos professores em sala de aula, o documento prevê investimento em políticas públicas com foco na profissionalização docente e destaca a formação continuada e a carreira profissional como fundantes do processo educativo, conforme consta nas Diretrizes Curriculares para EB da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

Desta forma, a SMEF, também como responsável por efetivar as determinações legais definidas na esfera nacional para o sistema de ensino, propõe no documento políticas públicas que orientem e garantam a organicidade do trabalho educacional no município e isto inclui a formação dos professores. Assim, a RMEF oferece encontros de formação continuada com periodicidade mensal, para todos os grupos de profissionais que atuam na etapa de EF e outras modalidades de formação, dentre eles: congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho, articulado em momentos presenciais e virtuais de estudos teóricos e de socialização das práticas.

Segundo o documento, as formações são fomentadas através do diálogo para análise de materiais produzidos e a elaboração de propostas que subsidiem a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras, deliberações no plano macro educacional e as especificidades das unidades educativas.

A formação de professores da RMEF é pensada no coletivo, entre a secretaria da educação, unidades educativas e profissionais da educação, de modo que os professores possam ser protagonistas no processo de formação e que todos sejam corresponsáveis por uma formação que tenha como objetivo o êxito das crianças/estudantes em sua trajetória escolar. De acordo com o documento,

A formação continuada destina-se a todos/todas os/as profissionais que estão inseridos no trabalho, pois estudar, refletir, pesquisar e planejar são prerrogativas inerentes à profissão de professor, seja ele/ela ingressante ou experiente na carreira, e a RMEF tem possibilitado espaços e tempos para que isso se efetive (Florianópolis, 2016, p. 50).

A formação de professores também é tema abordado no documento municipal, caderno intitulado “Desafios Metodológicos para a Formação das/dos Profissionais da Educação” (2016), lançado pela RMEF em consonância com orientação do MEC (Brasil, 2009)⁵⁹. O documento descreve os objetivos da RMEF para as formações continuadas; o papel do professor no processo de construção da formação continuada da RMEF e as principais experiências desenvolvidas no âmbito da política de formação continuada dos profissionais da educação. Reafirmando o que diz a proposta curricular da rede, o foco da formação é ressignificar e significar as formações continuadas para romper com os modelos tecnicistas de formação, onde os professores tem pouca possibilidade de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Desta forma, a proposta de formação da RMEF tem a pretensão de colocar a figura do professor como corresponsável pelas formações para promover e fortalecer o protagonismo dos profissionais em formação.

Reconhecer que cada profissional é fundamental para o sucesso da formação é um imperativo, o que implica em assegurar a efetiva participação nas definições e decisões de todo o processo de formação, pois são eles/elas que possibilitam, a partir da problematização da realidade, emergir as necessidades e demandas e pensar coletivamente alternativas de solução (Florianópolis, 2016, p. 16).

⁵⁹ Em 2009 o MEC lançou uma 2ª edição do documento que orienta passo a passo os estados e municípios no processo de implantação do Ensino Fundamental de 09 anos. Neste documento aparece a preocupação com a reorganização pedagógica, tais como: formação dos profissionais da educação; aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inciso II, Lei 9.394/96); período reservado a estudos, planejamento e avaliação (art. 67, inciso V, Lei 9.394/96) e reorganização dos tempos e espaços escolares.

Assim como na Proposta Curricular, o documento também descreve sobre o papel do professor e do diálogo no processo de construção da formação continuada na RMEF e prevê que este tipo de formação fomente discussões para sistematizar e oferecer indicativos de melhorias na política educacional e contribuir para a reflexão, discussão e construção coletiva dos PPP das instituições educativas da RMEF.

[...] os/as profissionais da educação são concebidos como os próprios sujeitos de sua formação que se dá pelas experiências providas do cotidiano escolar, pelos projetos pedagógicos desenvolvidos no interior das escolas e, ainda, pelos estudos pessoais que realizam e pelas discussões coletivas que se convertem em fontes de aprendizagem e conhecimento (Florianópolis, 2016, p. 16).

De acordo com o documento, o objetivo geral das formações continuadas da rede de ensino do município de Florianópolis é proporcionar uma formação aos professores que atinja positivamente as salas de aulas, com vistas à formação integral dos sujeitos envolvidos na EB, “no que diz respeito a sua constituição intelectual, cognitiva, afetiva, ética, social, política, estética, lúdica, biológica, física, dentre outras condições humanas em seus percursos de desenvolvimento” (Florianópolis, 2016, p. 16), de forma a contribuir com a instauração de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, observamos uma preocupação com o processo de transição das crianças da EI para o EF e as especificidades dos Anos Iniciais e a formação continuada dos professores. O documento revela os muitos desafios que ainda são encontrados na implementação do Ensino de 09 anos, tais como: ressignificação da organização do primeiro ano escolar articulado com a EI, ressignificação de concepções docentes, questões operacionais de natureza infraestrutural, redefinição de estratégias e o redesenho de espaços nos Anos Iniciais que favoreçam ambientes com os diversos tipos de linguagem escrita para contribuir no processo de alfabetização.

Nessa discussão, é preciso considerar que as crianças chegam à escola cheias de encantamento, de expectativas em relação ao espaço escolar, pois, em tese, é ali que vão aprender o novo, o que inclui a apropriação da modalidade escrita da língua como questão fundante. A escola é, por implicação, o lugar de ampliar suas relações na interação com outros sujeitos para além de seu entorno imediato. Corresponder a essas expectativas e criar meios para que todos/todas se mantenham incluídos/as num processo de aprendizagem contínuo é o grande desafio dos primeiros anos do Ensino Fundamental (Florianópolis, 2016, p.27).

O reconhecimento de que a atividade principal da criança no percurso de desenvolvimento infantil está articulada à brincadeira e aos jogos protagonizados é essencial. Deve-se respeitar esse percurso sem desconsiderar o novo nível de escolaridade e sua função social de ensinar a criança/estudante a pensar, a transformar informação cotidiana em conhecimento – apropriação conceitual, em acordo com as diversas áreas do conhecimento e os conteúdos que as constituem. Há a afirmação explícita de respeitar o tempo da criança:

Nesse percurso de apropriação conceitual, porém, o “tempo da criança” precisa ser considerado, tendo presente que o desenvolvimento cognitivo implicado na formação humana integral exige que o/a estudante articule o que a escola lhe apresenta como novo com aquilo que já faz parte de seu repertório cultural (Florianópolis, 2016, p. 26).

Desta forma, o documento afirma a importância das ações docentes:

Os cuidados da ação docente têm de buscar um equilíbrio entre o singular e o universal. É preciso, pois, ter presente, por um lado, tanto as particularidades do jogo protagonizado e do brinquedo e a historicidade individual de cada criança, quanto, por outro lado, ter presente o papel da escola como espaço social em que a criança, respeitada sua atividade principal, aprenda o novo, desenvolva-se — a partir de sua historicidade e de suas vivências culturais — no percurso da formação humana integral (Florianópolis, 2016, p. 26 e 27).

Considerando que as crianças se expressam por meio de diversas linguagens, o documento destaca a importância das áreas de conhecimento das Artes (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) para ampliar o conhecimento sobre as produções artísticas, possibilitar representação de suas experiências de vida, elaborar o pensamento, e assim ampliar o repertório linguístico, criar inovações educativas, compreender os símbolos da sociedade contemporânea, bem como desenvolver a criatividade e a inovação. A área de conhecimento Educação Física também é destacada por trazer a discussão da corporeidade como componente da aprendizagem desde a EI ao ser o elemento iniciador para o brinquedo/brincadeiras.

O documento, a partir da apresentação dos fundamentos epistemológicos orienta os professores a fazerem escolhas metodológicas que os permitam realizar um trabalho de integração, sugerindo diferentes formas de organização da ação docente, tais como: atividades de aprendizagem, projetos de letramento ou sequências didáticas.

Diante do exposto, ao observar o que está prescrito e explícito nos documentos nacionais e municipais acerca da transição das crianças da EI para o EF, concordamos com Kramer, Nunes e Corsino (2011) que pensar o momento da transição da EI para o EF deve ser considerado como parte fundamental da continuidade do processo educacional escolar, pois o ingresso da EI nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino.

A transição das crianças da EI para o EF implica uma reorganização nos documentos para incorporar os novos conceitos sobre as especificidades do tempo de vida da infância e, assim, orientar todo o coletivo educacional, nas suas instâncias de secretaria e unidades escolares para realização de ações pedagógicas que possam respeitar os direitos das crianças em todo o período dos Anos Iniciais, principalmente, ao ingressar no primeiro ano do EF, considerada a primeira transição escolar das crianças/estudantes.

A análise realizada permite observar nos documentos nacionais e municipais uma certa confluência sobre os direitos legais das crianças; porém, no que diz respeito às bases epistemológicas e metodológicas no campo educacional, encontram-se divergências ao apresentarem projetos educacionais com a mesma finalidade, mas com diferentes propostas de ações pedagógicas.

Também foi possível constatar contradições, ou seja, uma visão de educação que se diz direcionada para a formação humana em prol de uma sociedade democrática e igualitária, mas que propõe modelos de formação e ações pedagógicas voltados aos preceitos neoliberais. Isto ocorre especialmente nos documentos da BNCC e PNA, que defendem modelos tecnicistas para o processo de alfabetização e formação de professores, justificando mudanças nas propostas educacionais a partir somente dos resultados das avaliações externas de larga escala, avaliações essas que são exigência dos organismos financeiros internacionais do sistema econômico neoliberal.

As atuais reformas nas propostas educacionais em nível nacional atingem diretamente os direitos das crianças no ambiente escolar, principalmente no momento da transição da EI para o EF, pois o desenvolvimento de técnicas pedagógicas para a alfabetização nas escolas que visam o cumprimento de metas, o ensino de competências aplicáveis e a responsabilização individual exigem mudanças no planejamento das ações pedagógicas que não consideram a continuidade do

processo educacional voltada para o desenvolvimento humano, exigindo inclusive que a alfabetização, compreendida somente na perspectiva de decodificação de símbolos, se concretize ao final do 1º ano.

Diferentemente dos documentos nacionais, os documentos municipais (Proposta Curricular, Diretrizes Curriculares e Caderno Desafios Metodológicos para a Formação Continuada) em vigor da Rede de Ensino de Florianópolis explicitam uma proposta educacional curricular com o objetivo de formação humana integral na perceptiva Histórico Cultural. Para isto, propõem atividades referentes à alfabetização que consideram a continuidade do processo educacional e as especificidades da infância como elementos constituintes da aprendizagem e desenvolvimento.

Os documentos revelam explicitamente a base epistemológica e metodológica e orientam que as ações pedagógicas, tanto no nível de formação de professores como nas práticas educativas realizadas no contexto das unidades escolares e nas atividades pedagógicas realizadas dentro da sala de aula, considerem o diálogo, o protagonismo, a interação e as singularidades da infância no processo de alfabetização, principalmente no momento das transições entre as etapas de ensino.

Desta forma, observando a realidade da Rede Municipal de Educação de Florianópolis nos perguntamos: O que de fato está sendo realizado nas escolas para promover uma transição da EI para o EF que considere a continuidade do processo educacional e que respeite os direitos da infância, sem que haja uma ruptura do ser criança? Quais são as ações pedagógicas que são significativas às crianças no processo de alfabetização, fazendo com que elas sejam consideradas como sujeitos de direitos e exercendo assim sua cidadania, seu direito ao brincar, ao lúdico e a experiência da infância?

A partir desses questionamentos, seguimos nos capítulos seguintes com a análise das informações recolhidas nos questionários, Projetos Políticos e Pedagógicos e entrevistas.

4 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE TRANSIÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

No ano de 2015, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF estruturalmente era composta por 36 unidades educativas que atendiam o EF, com 14.565 estudantes; 76 unidades de educação infantil e 10 núcleos de educação infantil vinculados às escolas, com 12.018 mil crianças; 09 núcleos de jovens e adultos, perfazendo 1.219 mil estudantes (Florianópolis, 2015).

Em uma busca mais atualizada de informações sobre as unidades de EF da RMEF, encontramos no site⁶⁰ da Prefeitura Municipal de Florianópolis, no *link* da SME, que a RME, atualmente, é composta por um total de 38 unidades educacionais de EB de EF. Essas unidades ficam organizadas por regiões norte, leste, sul e continental.

A região norte possui 13 unidades educativas, leste 07 unidades, central 09 unidades, continental 01 unidade e na região sul com 08 unidades educativas. Das unidades educativas de EF, 24 unidades atendem Anos Iniciais (I) e Anos Finais (II), sendo 02 unidades com atendimento de 1º ano de turno integral; 09 unidades possuem núcleos de Educação Infantil (subdivididas em 03 unidades com Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II e 06 unidades com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo 01 unidade com atendimento de 1º ano de turno integral) e 05 unidades educativas de Ensino Fundamental I. Essas informações são detalhadas nas tabelas a seguir.

⁶⁰ Site: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php>.

Tabela 1 – Distribuição das 38 unidades educativas por região e etapas de ensino

UNIDADES EDUCATIVAS – ETAPAS DE ENSINO					
ETAPAS	NORTE	SUL	LESTE	CENTRAL	CONTI.
Ed. Infantil e EF I e II	02	01	-----	-----	-----
Ensino Fundamental I e II	09	05	03	06	01
Educação Infantil e EF I	02	01	02	01	-----
Ensino Fundamental I	01	01	02	01	-----
SUB-TOTAL	14	08	07	08	01
TOTAL	38				

Fonte: elaboração própria

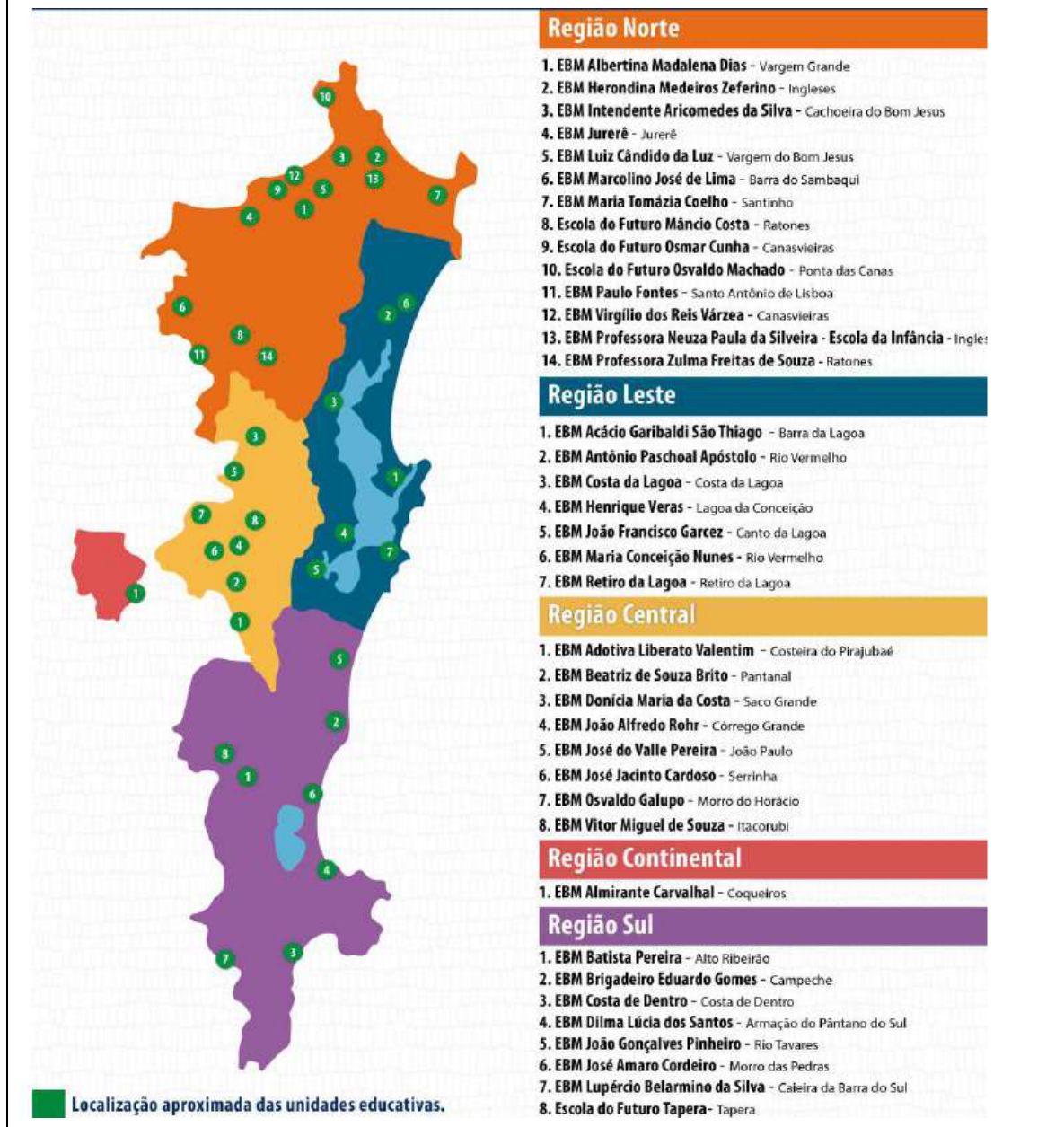
Tabela 2 – Distribuição das 38 unidades educativas com relação à quantidade de turmas em cada etapa de ensino

UNIDADES EDUCATIVAS – ETAPAS		
ETAPAS DE ENSINO	TURMAS	QUANT.
Educação Infantil, EF I e II		03
Ensino Fundamental I e II	02 unidades com 1º ano turno integral	24
Educação Infantil e EF I	02 unidades com 1º ano turno integral	06
Ensino Fundamental I	02 unidades com turmas até 4ª ano	05
	03 unidades com turmas até 5º ano	
TOTAL		38

Fonte: elaboração própria

A figura a seguir apresenta a localização das unidades de EF, onde podemos observar geograficamente como estão organizadas.

Figura 1 – Mapa das unidades educativas de Educação Básica do município de Florianópolis



Fonte: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+das+unidades+educativas>

Para esse universo de 38 unidades educativas de EF com atendimento variado foi enviado um questionário com o objetivo de identificar as ações pedagógicas realizadas para promover a transição entre EI e anos iniciais, sendo também realizadas uma ou duas visitas em cada unidade educativa para dialogar sobre o processo de participação da unidade na pesquisa. Das 38 unidades de EB, 34 responderam ao questionário via *on-line*, apenas 04 unidades não participaram deste momento da pesquisa: Região Sul - 01 unidade - Educação Infantil ao 9º ano; Região

Central - 01 unidade - 1º ao 9º ano; Região Norte - 01 unidade que atente Educação Infantil até 4º ano e 01 unidade que atende 1º ao 5º ano.

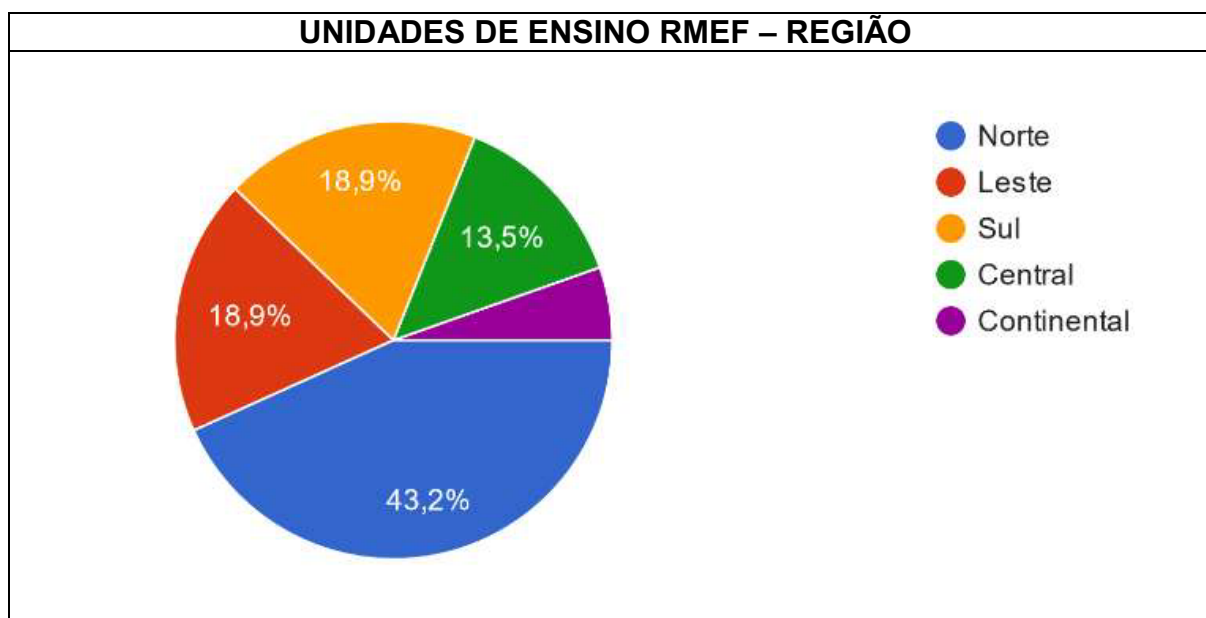
Nas tabelas e gráficos a seguir temos a composição por região e a modalidade de ensino das unidades educativas participantes dessa pesquisa.

Tabela 3 – Distribuição das 34 unidades educativas participantes da pesquisa por região e etapas de ensino

UNIDADES EDUCATIVAS – PARTICIPANTES QUESTIONÁRIOS					
ETAPAS	NORTE	SUL	LESTE	CENTRAL	CONTI.
Ed. Infantil e EF I e II	02	00	----	----	----
Ensino Fundamental I e II	09	05	03	06	01
Educação Infantil e EF I	01	---	02	01	----
Ensino Fundamental I	---	01	02	01	----
SUB-TOTAL	12	06	07	08	01
TOTAL	34				

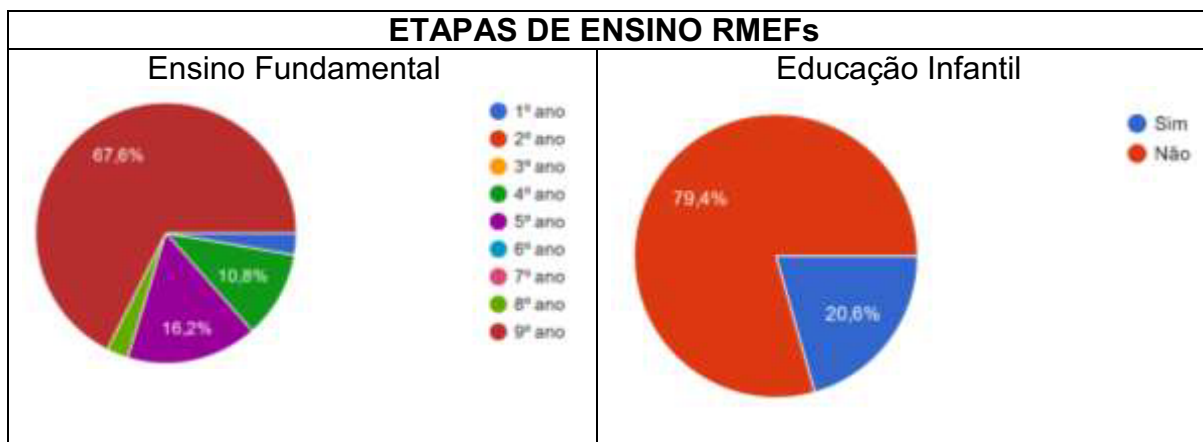
Fonte: elaboração própria

Gráfico 1 – Distribuição percentual das unidades educativas da RME FPOLIS conforme as regiões



Fonte: elaboração própria

Gráfico 2 – Distribuição percentual do ensino fundamental e educação infantil na RMEF



Fonte: elaboração própria

Os gráficos e tabelas demonstram que o atendimento da EI na unidade de EF ainda existe, mas com um número bem reduzido, e que a maioria das unidades que atendem o 1º ano do EF I está vinculada ao EF II.

Diante dessas várias formas de organização de atendimento para as turmas de 1º ano, no item a seguir apresentamos as ações pedagógicas de transição da EI para o EF indicadas nos questionários, nos PPP das unidades escolares e também relatadas pelas professoras entrevistadas.

4.1 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL REVELADAS PELOS QUESTIONÁRIOS, PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E ENTREVISTAS

Nesse item, temos por objetivo conhecer o que está por trás das palavras escritas dos questionários, dos documentos das unidades educativas intitulados PPP e das falas das professoras nas entrevistas: o que está explícito e manifesto, assim como o que está oculto nas informações obtidas. Concordo com Franco (2003), referenciando em Pecheux, que caracteriza a análise de conteúdo: “o objeto da análise de conteúdo é a palavra, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. [...] a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (Pecheux apud Franco, 2003, p. 09).

Alinhada à perspectiva teórica metodológica de Vygotsky, que considera as condições sociais para a formação humana, e baseada em Franco (2003), as

inferências realizadas com base nas informações recolhidas consideram que a emissão de mensagens e respostas estão relacionadas às condições contextuais dos emissores, no caso as unidades educativas e os professores entrevistados. As condições contextuais se referem à evolução histórica, às situações econômicas e socioculturais e o acesso aos códigos linguísticos. Assim, compreendemos que as expressões verbais estão repletas de elementos afetivos, cognitivos, valorativos, historicamente mutáveis e ideológicos.

Nesse contexto, procuramos sistematizar as análises do estudo de campo por meio dos questionários, das entrevistas, dos documentos oficiais e da bibliografia com o intuito de analisar e refletir sobre a questão inicial da pesquisa: Quais ações pedagógicas, realizadas na transição da EI para o EF em escolas da Rede Municipal de Florianópolis, promovem vivências dos direitos da infância no 1º ano do EF e permitem superar a ruptura que tradicionalmente acontece nesse processo?

A questão central decorreu das minhas inquietações, relatadas no início do processo da pesquisa acerca da descontinuidade de ações pedagógicas da EI que poderiam promover a continuidade do processo educacional no EF. As inquietações de como está materializado nas metodologias das ações pedagógicas a organização dos espaços e tempos; o acesso aos materiais disponibilizados em sala de aula; a afetividade, a ludicidade, o papel da brincadeira - considerados como elementos importantes para o desenvolvimento infantil e em quais momentos em que as crianças são consideradas como seres ativos no processo ensino/aprendizagem e sujeitos de direitos, sendo-lhes propostos espaços de escuta e fala - conduziram para algumas perguntas norteadoras, são elas: Como aparecem nos documentos oficiais da Rede Municipal de Florianópolis as orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como aparece nos documentos das escolas básicas do município o momento da transição? Quais as ações pedagógicas realizadas nas escolas básicas para promover a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? O que os professores consideram mais importante no momento da transição e como traduzem isto nas ações propostas?

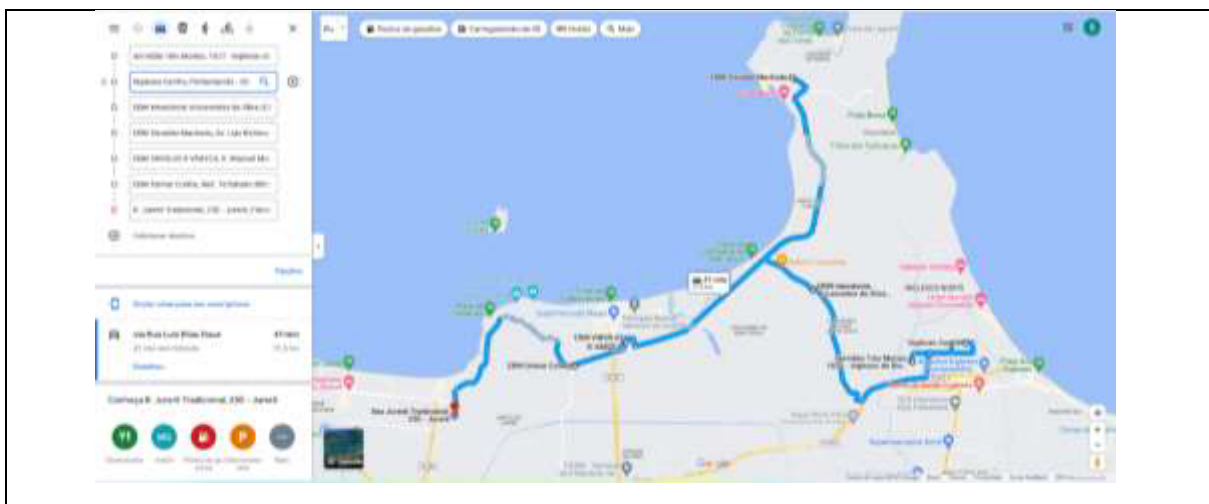
As inquietações e as perguntas guiaram a elaboração do questionário, do roteiro de entrevista e a organização das categorias para análise dos PPP, bem como a elaboração das categorias de análises das entrevistas.

Para organização dos dados e análise das informações coletadas, busquei aos estudos Laurence Bardin (2010) com o intuito de compreender como analisar o conteúdo obtido nas visitas, questionários e entrevistas, bem como os conteúdos apresentados nos documentos das unidades escolares (PPP) e, assim, elaborar e interpretar as categorias de análise que serão apresentadas no final deste capítulo.

Para Bardin (2010) a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e envolve a organização de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - inferência e interpretação. A primeira delas, a pré-análise, é caracterizada como uma fase de organização e escolha dos documentos que serão submetidos à análise. Neste caso, utilizamos as respostas dos questionários, as informações contidas nos PPP e as transcrições das entrevistas com as docentes. A segunda etapa, consiste na exploração do material. Nesta fase, após coletados os dados, realizamos a leitura minuciosa das respostas do questionário, do documento (PPP) e das entrevistas; em seguida, categorizamos e reorganizamos os dados. A terceira fase proposta por Bardin (2010) é denominada etapa de inferência, ou seja, do tratamento dos resultados. Neste caso, elaboramos quadros com as categorias elencadas com base nas informações obtidas nos questionários, documentos e entrevistas.

Paralelamente com o questionário enviado para as unidades escolares, foram realizadas visitas em todas as unidades escolares do EF do município de Florianópolis, a fim de conhecer os espaços e conversar com os gestores escolares e suas equipes pedagógicas para apresentar o tema e objetivos da pesquisa. No quadro abaixo, apresentamos o exemplo do itinerário realizado.

Figura 2 – Exemplo do mapa do roteiro de visitas nas unidades educativas de Ensino Fundamental do município de Florianópolis.



Fonte: elaboração própria

Considero importante registrar que, na maioria das visitas realizadas, fui recebida com interesse dos profissionais pela temática que julgaram ser de grande importância para a Rede Municipal Ensino de Florianópolis, devido, conforme seus relatos, à falta de orientação e/ou trabalho, projeto sistemático enquanto rede de ensino. Como pesquisadora, visitar as unidades escolares possibilitou ter um diálogo com os profissionais e perceber suas angústias e alternativas para realizar a tarefa de acolher a criança de 06 anos, compreender um pouco dos espaços onde estão e/ou irão ser inseridos os grupos de crianças que frequentam o 1º ano e conhecer também, mesmo que seja por fora, a localização das unidades de EI que estabelecem contato com o EF.

Em algumas regiões foi possível observar uma ou mais Unidades de EI ao lado das Escolas de EF, outras situadas na proximidade e outras ainda bem longe. Assim durante dois meses, com auxílio do Google Maps⁶¹, planejei roteiros de visitas por região nas escolas de EF do município de Florianópolis. Alguns roteiros não foram concluídos no mesmo dia em virtude do trânsito, horário escolar e/ou por algumas visitas se tornarem longas na conversa ou pela espera em ser atendida por um profissional da Equipe Pedagógica. Em algumas unidades, após a primeira visita e por não conseguir contato via telefone, foi realizado mais de uma visita com o intuito de

⁶¹ As visitas foram realizadas por meio de transporte próprio da pesquisadora. Para tanto, com o auxílio do Google Maps, foi possível organizar melhor os itinerários no sentido de conciliar, tempo, trajetos e distâncias com os tempos e horários escolares.

solicitar a participação da unidade na primeira parte da pesquisa, que seria responder o questionário e conceder uma cópia do documento do PPP.

Com base nos dados apresentados no início do capítulo e nas visitas realizadas, constatamos que as unidades que atendem EI e EF I e II tendem a extinguir o atendimento de EI: das 03 unidades educativas que atendem somente as turmas de G5 e G6 da EI e EF I e II, uma unidade atenderá somente até 2023. Também ficou claro que não existe um critério definido sobre a forma de organização das etapas de ensino nas unidades educativas e nem por região. É provável que tal organização tenha a ver com o desenvolvimento histórico de atendimento da demanda por educação em cada região, situação que hoje talvez seja diferente de anos anteriores.

Esses fatos se confirmam a partir do relato dos profissionais da Equipe Pedagógica (Especialistas) que explicitaram receber procura de vagas para o 1º ano por duas ou mais unidades de EI da RMEF existentes próximo a unidade. No entanto, nem todas as crianças das unidades de EI próximas a essas unidades de EF, por mais que iniciem um processo de transição realizando visitas às unidades, conseguirão vaga naquela escola para continuar seu ciclo escolar. As vagas são preenchidas a partir de matrículas realizadas *on-line*. As únicas unidades que garantem vagas para crianças da EI no 1º ano são aquelas que possuem atendimento para EI. As demais crianças que frequentam as unidades de EI, sejam elas de escolas públicas ou privadas, devem realizar matrículas de forma *on-line*.

Conforme indicado, o PPP das unidades educativas foi cedido via arquivo de PDF por 24 (vinte e quatro) unidades, com permissão dos gestores escolares. O PPP é a documentação pedagógica que orienta as práticas pedagógicas e registra a historicidade teórica e prática das ações realizadas e/ou intencionadas⁶².

Conforme a Proposta Curricular da Rede de Ensino do município de Florianópolis (2016), o documento PPP é um instrumento de autonomia que deve ser

⁶² Segundo o documento oficial do município Proposta Curricular da Rede de Ensino do município de Florianópolis (2016), alinhada com o documento nacional Constituição Brasileira de 1988 que institui princípios de gestão democrática para a formação da cidadania e, em consonância com o Plano Municipal de Educação (2009) e Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), as ações para o processo de democratização da educação do município já foram institucionalizadas na RMEF, entre elas estão a eleição para escolha de Diretores e a elaboração de documentos que fixem compromissos e propostas de cada unidade educativa para garantir a organização coletiva e participativa no sistema educacional, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o Plano de Gestão.

construído com a comunidade escolar, promover reflexões coletivas e estabelecer projetos para atender aos anseios de formação da comunidade escolar na Rede de Ensino em busca da formação integral dos estudantes.

O PPP da unidade, elaborado coletivamente, é um instrumento de gestão escolar, e sua implantação depende da liderança dos gestores e do envolvimento de toda a comunidade escolar. Esse processo requer contínua avaliação, permitindo que a unidade possa, sempre de modo coletivo, readequar seu projeto à luz de novos movimentos que se delineiam no cenário social. [...] o PPP é entendido como um instrumento de configuração da historicidade da unidade, em constante ressignificação, estabelecendo as bases para a promoção da cidadania. Trata-se de documento que fundamenta a elaboração do Regimento Escolar e do Plano de Gestão, os quais se convertem em ações de materialização dos compromissos assumidos por profissionais da educação, gestores e comunidade (Florianópolis, 2016, p. 30).

Considerando a função do PPP como instrumento de democratização e de elaboração de propostas pedagógicas das unidades educativas, organizamos um roteiro de leitura visando identificar os seguintes pontos: 1) quais documentos possuíam um capítulo e/ou menção sobre a temática da transição; 2) quais referenciais teóricos serviram para a elaboração da temática no documento; 3) quais as concepções de criança, infância, alfabetização e/ou letramento estão presentes no documento; 4) se existem projetos com o foco na alfabetização e no letramento.

A pesquisa documental, como Lüdke e André (2014) destacam, é uma técnica valiosa na obtenção de dados qualitativos. Ela é indicada tanto quando se pretende complementar informações obtidas por meio de outras técnicas, quanto para buscar novos aspectos do problema estudado. Ainda, segundo as autoras, o propósito de se utilizar a análise documental é realizar inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores inseridos nos documentos coletados para a análise de informações.

Assim, a análise conjunta desses dois instrumentos, questionários e PPP, além de possibilitarem a escolha dos professores a serem entrevistados, foi essencial para complementar os dados e permitir algumas reflexões sobre os tipos de ações pedagógicas presentes nas unidades educativas referente à temática da transição da EI para o EF.

As entrevistas foram realizadas em 08 unidades, com 09 professores do 1º ano do EF, pois em uma unidade educativa realizamos a entrevista com duas professoras, pois ambas manifestaram interesse em participar da pesquisa. As entrevistas foram

realizadas de forma *on-line* pelo *GoogleMeet* e presencial, nas duas formas com auxílio do recurso gravador *Office*.

A seguir iremos apresentar uma análise de cada um dos instrumentos utilizados, com suporte do referencial teórico e revisão bibliográfica proposto por esta pesquisa, a fim de que possamos elucidar a problemática em questão.

4.1.1 O que revelam os questionários sobre a transição

O objetivo do questionário foi realizar o primeiro contato com as unidades educativas de EF e buscar as primeiras informações sobre quais ações essas unidades realizam sobre a temática da Transição da EI para o EF, bem como buscar informações sobre a documentação dessas ações - os PPP ou outros documentos. Por meio do questionário foi feita a solicitação da cópia do PPP da unidade.

Os questionários permitiram obter as seguintes informações: sobre o perfil dos profissionais que responderam às perguntas – formação profissional, modo de contratação e tempo de trabalho na RME e na unidade educativa; sobre as ações pedagógicas realizadas pela unidade educativa em relação a transição da EI para o EF e seu registro nas documentações pedagógicas da unidade educativa.

Considerando o que a Proposta Curricular (2016) prevê sobre os especialistas, gestão democrática e propostas pedagógicas, direcionamos o questionário para serem respondidos pelos Diretores e/ou para as Equipes Pedagógicas.

[...] os Especialistas tornam-se os articuladores para a operacionalização de processos que viabilizam a gestão democrática, mediando, nas unidades educativas, a elaboração do PPP, garantindo a convergência desse documento com a realidade e as especificidades locais, por meio da voz de representantes dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e por meio do atendimento às políticas públicas que regem a educação, seja de âmbito nacional ou municipal (Florianópolis, 2016, p.32).

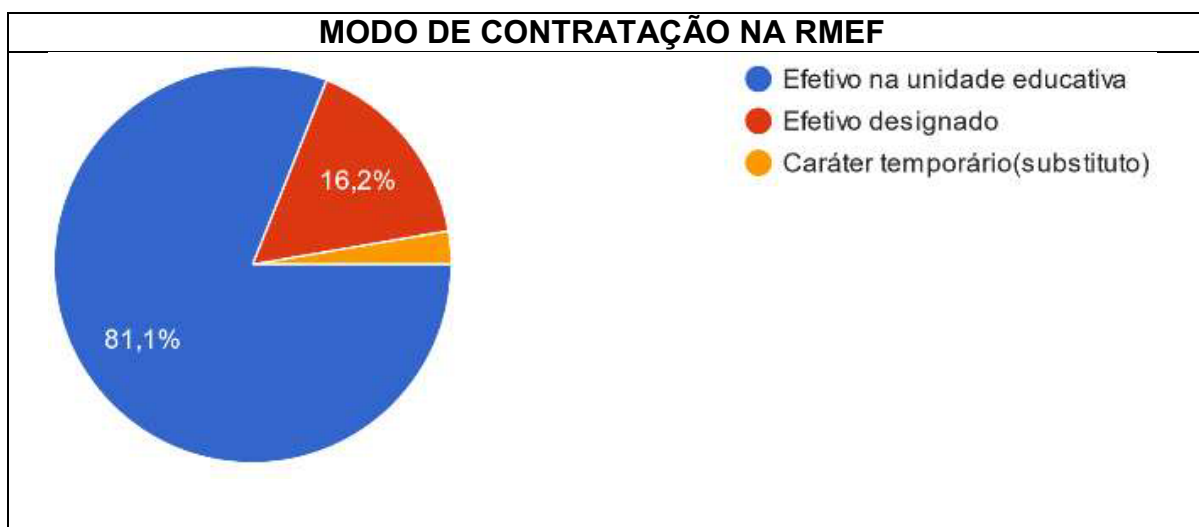
Desta forma, consideramos importante apresentar o perfil dos profissionais que responderam às perguntas, pois as informações requeridas referem-se às propostas pedagógicas realizadas na unidade desde a implantação da Lei 11.274 do ano de 2006, o Ensino de 09 anos. A seguir apresentaremos alguns gráficos que detalham tais informações.

Gráfico 3 – Distribuição percentual dos profissionais participantes dos questionários



Fonte: elaboração própria

Gráfico 4 – Distribuição percentual do modo de contratação dos profissionais participantes dos questionários

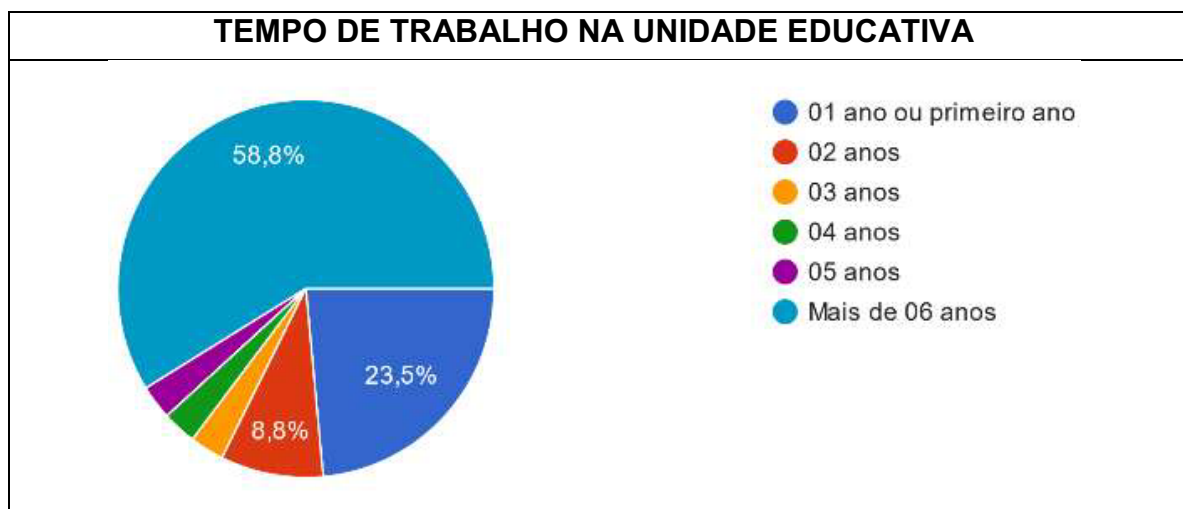


Fonte: elaboração própria

A partir dos dados do modo de contratação e tempo de trabalho na RMEF, podemos constatar que a maior parte dos profissionais que responderam ao questionário foram os diretores, seguido dos supervisores escolares, e que a grande maioria são profissionais efetivos da RMEF, na unidade educativa ou designado, ou seja, seu modo de contratação⁶³ foi através de concurso público.

⁶³ As formas de contratação dos profissionais da Educação na RMEF podem acontecer das seguintes formas: Efetivo e/ou Admitido Caráter Temporário (ACT). Os profissionais efetivos são contratados através de concurso público, possuem um local de lotação, mas podem a cada ano optar por atuar em outras unidades educativas. Os profissionais ACT ou substitutos, assim chamados habitualmente, são contratados somente por um ano.

Gráfico 5 – Distribuição percentual do tempo de trabalho na unidade educativa dos profissionais participantes dos questionários



Fonte: elaboração própria

Os gráficos acima revelam que dos 80% desses profissionais são efetivos na RMEF; mais de 50% desses efetivos atuam há mais 06 anos na própria unidade educativa da RMEF, no mínimo desde o ano de 2017, onze anos após a implementação da Lei 11.274/06.

Os profissionais participantes da pesquisa já atuaram no mínimo em duas gestões escolares⁶⁴, possuindo um bom tempo de trabalho na unidade escolar, o que lhes proporciona um conhecimento considerável sobre a realidade escolar, propostas pedagógicas, projetos e documentação, como também a possibilidade de já ter iniciado e/ou ter dado continuidade a qualquer ação pedagógica sobre a temática no ambiente escolar. Esse é um ponto a destacar, pois a bibliografia examinada indica a importância do papel da Gestão e Equipe Pedagógica nas iniciativas e/ou mediações para que aconteçam coletivamente reflexões e/ou propostas para a realização de ações referentes ao tema da transição.

A formação acadêmica, o ano e instituição inicial formadora dos profissionais também revelou ser um dado interessante de apresentar, pelo fato da grande maioria

⁶⁴ O decreto nº 24.012, de 04 de julho de 2022, que dispõe sobre a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, determina que o plano de gestão abrangerá um período futuro de 3 (três) anos. Disponível em: file:///C:/Users/samac/Downloads/17_08_2022_12.29.39.11dae3192ebd50f7eb1230911b6a37be-1.pdf Acesso em 13 de julho de 2023.

(70%) ter uma formação mínima em nível de especialização e com graduação realizada em instituições públicas estaduais e federais. A formação inicial e continuada em nível de especialização dos profissionais da Equipe Pedagógica foi concluída entre os anos de 1985 a 2020, ou seja, dentro deste período houve a mudança da Lei, sendo provável que esses profissionais tenham tido contato com o conhecimento sobre a temática na formação inicial, continuada e/ou no exercício da sua função.

Seguindo com a análise do questionário, buscaremos contextualizar e refletir sobre as palavras e/ou expressões que se destacaram nas respostas obtidas sobre as ações/propostas ou projeto pedagógico de “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”.

Ao perguntarmos quais são as ações planejadas, previstas e/ou executadas no projeto/proposta ou no cotidiano escolar para receber as crianças da EI e/ou a criança de 06 anos no 1º ano do EF, a maior parte das respostas descritivas conteve as palavras: visita, pais, famílias, planejamento, reunião, encontro, rotina, adaptação, inserção, acolhimento, professores, profissionais, lúdico, espaço e tempo, diálogo, conversa, brincar, parque, brincadeira, brinquedoteca, formação, processo ensino e aprendizagem e avaliação.

Das 34 unidades escolares que responderam ao questionário, 23 (vinte e três) afirmaram realizarem ações pedagógicas referente a Lei 11.274/06 sobre a temática da transição da EI para o EF, sendo que a maioria, 18 (dezoito) unidades, descreveram a atividade de receber e/ou convidar às crianças do G5/6 para visitarem aos espaços de EF. A atividade da visita aos espaços do EF pelas crianças da EI do Grupo 5/6 foi a ação pedagógica mais evidente, aparecendo em quase todas as respostas dos questionários. Em algumas unidades, com o objetivo de as crianças vivenciarem diferentes atividades no espaço do EF, esta atividade é realizada mais de uma vez por ano, por vezes nos últimos meses do ano e em outras no decorrer de todo o ano letivo. Na descrição foi relatado também visita do 1º ano aos espaços das unidades educativas da EI.

As visitas organizadas pelos professores do 1º ano em parceria com os Especialistas (Equipe Pedagógica), professores e profissionais do EF e Direção e/ou Especialistas (Equipe Pedagógica) da EI acontecem de diversas maneiras, tais como: visita guiada para conhecer os espaços da escola, visita com interação entre os

grupos G5/6 e 1º ano na sala de aula, visita com lanche, visita para contação de histórias, visita para vivenciar as salas ambientes, visitas para participar de atividades culturais. Como já mencionado, existem unidades que realizam a visita para vivenciar apenas uma proposta, mas há também unidades que proporcionam diversos momentos de interação e integração.

De acordo com as informações obtidas nas visitas realizadas nas unidades educativas e nos questionários, que indicam a atividade da visita na unidade escolar de EF como uma das primeiras propostas de ações pedagógicas referentes a transição da EI para o EF, cabe refletir sobre uma situação específica: o fato de que nem todas as crianças/estudantes irão conseguir uma vaga na unidade escolar visitada, o que pode causar frustrações nas expectativas das crianças sobre seu processo escolar. É o caso das unidades das regiões Sul e Central.

As unidades de EF recebem e/ou convidam mais de uma turma de G5/6 para visitar, pois, em algumas unidades de EI, existem mais de uma turma de G5/6 e/ou mais de uma unidade de EI no bairro, ou seja, quantidade de vagas na EI é maior que a quantidade de vagas oferecidas para o 1º ano do EF I. A preocupação com a quantidade de vagas oferecidas para o 1º ano do EF em relação à quantidade de crianças da EI que desejam ingressar é real e pode ser uma situação difícil de lidar, tanto para as crianças quanto para suas famílias.

A partir disto, algumas questões podem ser colocadas: as unidades de EF estão preparadas para articular visitas para mais de uma turma de G5/6? Como realizar um planejamento com atividade de visita nas unidades de EF, sendo que não haverá vagas para todas as crianças? Como funciona esta organização? As crianças têm consciência que talvez não consigam vaga naquela unidade escolar? Como realizam essa mediação de expectativa X realidade? Como dizer/elaborar com as crianças que há possibilidade de não estarem naquela unidade visitada no próximo ano?

Desta forma, temos aqui um dos desafios das unidades de EF. Considerando a capacidade de acolhimento da unidade e as limitações de vagas disponíveis, o planejamento das atividades de visita deve ser cuidadosamente elaborado, promovendo uma mediação entre a expectativa e a realidade para lidar com a possibilidade de que algumas crianças não conseguirão vaga naquela unidade escolar. Uma comunicação aberta e empática sobre essa possibilidade entre as

escolas e as famílias pode ajudar a reduzir a ansiedade e incerteza das crianças durante esse processo de transição.

Percebe-se que as primeiras ações pensadas para a chegada da criança no EF são para que elas possam conhecer o novo espaço escolar no qual irão frequentar no próximo ano e ir se integrando aos espaços e tempos para se adaptarem a nova rotina. Por exemplo, temos as diversas formas de visitas que são planejadas, mas sempre pensadas para apresentar os espaços, atividades e tempos já organizados. A visita é considerada pelas unidades escolares como uma ação pedagógica importante para facilitar a adaptação/inserção das crianças no EF.

Silva (2018) também apontou, em seus estudos, a atividade da visita como uma das principais ações pedagógicas realizadas para o momento da transição. Apoiadas em Corsaro e Molinari (2005) afirmam que:

[...] essas atividades são compreendidas como eventos primários que demarcam momentos de transição na vida das crianças. Elas têm como objetivo prepará-las para as mudanças que virão e possuem características de rituais de passagem. Os autores consideram a visita das crianças da EI aos espaços do EF como um dos eventos primários mais importantes, pois traz a transição de maneira mais concreta e real para a vida das crianças. E ainda, que estes eventos podem ajudar a construir uma ponte entre a EI e o EF" (Silva, 2018, p.112 e 114).

Nos questionários, essa adaptação também é chamada de inserção, integração ou acolhimento, conceitos diferentes e que aparentemente são utilizados para o mesmo objetivo: apresentar para a criança anteriormente os espaços, rotinas de horários e atividades do EF para minimizar o estranhamento que as crianças do G5/6 possam sentir na sua chegada no 1º ano. Na busca de compreendermos melhor o sentido desses termos, apresentamos alguns significados, conceitos e/ou sinônimos dos mesmos.

É importante destacar que as palavras "adaptação", "inserção", "integração" e "acolhimento" são utilizadas em diferentes contextos e podem ter nuances específicas, de acordo com o contexto em que são empregadas. As palavras inserção e acolhimento aparecem nos documentos das unidades que atendem a EI, como também nos documentos que orientam a elaboração dos PPP das unidades de EI.

Segundo Ferreira (2017), **adaptação** significa ação de adaptar, de ajustar uma coisa à outra; de integrar uma pessoa ao ambiente onde se encontra; de ações modificadoras dos fatores externos sobre o comportamento humano. Os sinônimos de

adaptação são acomodação, ajuste, acomodamento, adequação e/ou ajustamento. No contexto educacional, podemos sugerir que se refere ao processo pelo qual uma criança se ajusta às mudanças e demandas do ambiente escolar. A palavra **inserção** quer dizer ato de inserir, incluir e/ou encaixar uma coisa na outra, sendo que seus sinônimos são inclusão, integração, introdução, adição, anexação, acréscimo e incorporação. Em um contexto educacional, utilizar a palavra inserção pode significar ao ato de incluir a criança em um novo ambiente, garantindo que ela se sinta parte do grupo e seja acolhida pela comunidade escolar. Já o sentido de **integração**, seria ato ou efeito de integrar ou tornar inteiro. A palavra integração no âmbito educacional também pode remeter para a adaptação de uma criança/estudante na vida escolar, frequentemente instituições escolares e organizações de estudantes criam atividades de integração. Refere-se ao processo de unir e incorporar a criança ao ambiente escolar, garantindo que ela faça parte da comunidade educacional e se sinta aceita e envolvida nas atividades e práticas da escola. O **acolhimento** significa ação ou efeito de acolher e/ou modo de receber ou maneira de ser recebido. Refere-se, nos espaços educacionais, ao ato de receber a criança de forma afetuosa, atenciosa e respeitosa.

Carmo (2019) define estes termos utilizados no âmbito educacional, especialmente durante a transição da EI para o EF, sob a perspectiva freiriana e caracteriza o acolhimento como possibilidade de transformação, que difere de inserção e adaptação. A partir da escuta sensível frente às necessidades das crianças em ambas as modalidades de ensino, destaca o trabalho docente e a importância de uma equipe constante em discussões sobre o cuidado em uma perspectiva ética para planejar as ações de transição, de integração e continuidade do trabalho pedagógico, com base na dimensão das infâncias e do cuidado. Assim como Carmo (2019), os documentos Proposta Curricular (2016) e Diretrizes Municipais da RMEF (2015) indicam estas perspectivas como possibilidades de políticas de interação entre os segmentos, dentro da instituição, para que não percam de vista as crianças.

Tendo em conta que no contexto educativo a transição trata-se da passagem das crianças de um lugar a outro, dos espaços da EI para espaços do EF, com o auxílio destas definições, compreendemos que todas essas palavras estão relacionadas ao processo de transição da EI para o EF e têm em comum o objetivo de proporcionar a continuidade do processo educacional, com vistas a uma experiência positiva e acolhedora para as crianças. A adaptação refere-se ao ajuste à

nova realidade escolar, a inserção e integração envolvem a inclusão da criança na comunidade escolar e o acolhimento é a forma amorosa e respeitosa de receber e cuidar das crianças nesse momento de mudança.

Desta forma, podemos compreender que o acolhimento é a primeira etapa do processo de transição, sendo fundamental para que as crianças se sintam confortáveis e confiantes no momento de mudança, como também se apresenta como a possibilidade de integração das crianças ao novo espaço educativo e vice-versa. A inserção e integração são etapas em que a criança é gradualmente incluída na comunidade escolar do EF, permitindo o envolvimento mútuo entre seus colegas, professores e atividades. Conforme ocorre esse movimento de integração, acontece a adaptação, que não se refere apenas ao ajuste da criança à nova realidade escolar, mas também envolve a adaptação do espaço e das práticas pedagógicas para atender às necessidades e interesses das crianças. É um processo de mão dupla, em que tanto a criança se ajusta ao novo ambiente quanto o ambiente se ajusta para acolher e atender as necessidades da criança.

Corroboramos com Silva (2018),

[...] com o auxílio destas definições, compreendemos que a articulação entre eles seria um passo além da aproximação, contudo, um passo além de um trabalho colaborativo. [...] pensamos a transição como um lugar de encontro entre a EI e o EF. [...] para que este lugar não se transfigure num lugar de desencontro, a integração entre eles seria o caminho mais propício (Silva, 2018, p. 27).

Neste sentido, fazemos aqui a reflexão considerando as crianças como sujeito ativos e com direitos à participação, conforme propõe a Teoria Histórico Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, e na qual esta pesquisa está ancorada. Esta perspectiva destaca o papel central do ser humano como agente ativo e transformador de seu meio social; o ser humano não só se adapta, como também transforma o ambiente ao seu redor por meio de suas ações e interações sociais. Ao considerar as crianças/estudantes como sujeitos de direitos, reconhecemos a importância de envolvê-las ativamente no processo de construção e transformação dos espaços, das rotinas, na tomada de decisões e na definição de atividades educacionais que irão frequentar na nova etapa educacional, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e favorecendo o momento da transição para o EF.

Assim, conforme está previsto nos documentos nacionais e municipais da RMEF, a unidade educativa, ao promover um ambiente participativo, no qual as crianças/estudantes se sintam autorizados para expressar suas opiniões, ideias e necessidades e permitir que as crianças participem da construção e da mudança dos espaços e rotinas escolares, pode criar um sentimento de pertencimento e responsabilidade, o que favorece o desenvolvimento da autonomia e criatividade. Além disto, ao proporcionar um ambiente democrático e colaborativo, no qual todos os envolvidos no processo educacional se tornam agentes ativos, promove a possibilidade da construção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Considerar o modo de ser da criança e perceber a mesma como sujeito integral e de direitos, requer incluir mudanças na rotina e no ambiente a cada ano, pois os grupos de crianças serão diferentes, com interesses e conhecimentos diversos. A criança/estudante não deveria somente precisar se adaptar ao meio e a nova rotina organizada e estruturada pelos adultos, deveria ter a possibilidade, nos primeiros encontros, de mostrar seus interesses, necessidades e curiosidades. Neste caso, é essencial que o professor esteja atento nos movimentos da criança para que a integração delas não seja imposta, mas construída em conjunto, tornando este momento chamado na maioria das vezes de adaptação, em um momento de acolher o que as crianças trazem consigo. O professor do 1º ano é a figura que possibilita, que organiza, que permite isto acontecer.

As unidades de EF também relataram outras ações pedagógicas realizadas sobre a temática da transição em torno da estrutura física dos espaços. Algumas dessas ações seriam a organização de salas ambientes como a Brinquedoteca, para oportunizar os momentos de brincadeira; adequação do tamanho do mobiliário das salas de aula; e parque infantil específico para as turmas de 1º e 2º ano. As ações pedagógicas referentes à organização dos espaços dentro da sala de aula foram: cantos com brinquedos vindos da sala da EI; jogos para letramento e numeramento; canto da leitura com livros de literatura infantil e canto com fantasias, dando a perceber uma preocupação com o lúdico na nova rotina e intencionando para que a chegada das crianças no EF seja de acolhimento e compreensão de uma continuidade do processo educacional.

O questionário revela que os planejamentos e/ou reuniões entre profissionais e/ou famílias são realizados por iniciativa própria entre professora do 1º ano e

professora do G6 ou por meio da mediação entre Equipe Pedagógica das unidades escolares e/ou Equipe Pedagógica e professor da unidade escolar. As reuniões com as famílias acontecem no final do ano com a turma do G5/6 com participação das professoras do 1º ano, no início do ano letivo no 1º ano, durante o ano letivo, em reuniões/momentos individuais com as famílias e crianças ou somente com as famílias a fim de informar sobre a nova rotina, materiais escolares como, também, realizar um breve diagnóstico da criança junto a família.

As conversas nos momentos de reuniões, planejamento, colegiados entre os profissionais diversos (diretores, supervisores, orientadores, professores de área, profissionais terceirizados) e famílias é a estratégia utilizada para realizar a construção de ações pedagógicas em torno da temática da transição da EI para o EF nas unidades escolares. Estes momentos podem ser realizados no final do ano, no início do ano, ou durante todo o ano letivo. O diálogo entre os profissionais parece ser a possibilidade de planejar e avaliar as ações pedagógicas para pensar a chegada das crianças no EF e das ações que irão acontecer durante o ano letivo para as turmas do G6 e 1º ano. Este diálogo acontece diretamente entre as professoras do G6 e do 1º ano, entre professores de área e sala ambientes da própria escola e entre professores de área e sala ambientes da EI e EF e/ou com mediação das Equipes Pedagógicas. O diálogo com as famílias também parece ser uma estratégia para facilitar a adaptação, inserção, acolhimento e/ou integração das crianças no EF, que acontece por meio de reuniões, informes e recados na agenda escolar e/ou grupos de *WhatsApp*.

Como já referenciado nos capítulos anteriores, a perspectiva Histórico Cultural, considera a interação social e a troca de experiências fundamentais no processo educacional e no desenvolvimento humano. Assim, de acordo com essa perspectiva, o conhecimento é construído coletivamente, por meio da interação com outras pessoas e da participação em práticas culturais. As experiências compartilhadas por meio da interação entre professores, colegas, família e comunidade, bem como com a cultura, as normas e os valores presentes no ambiente em que a criança está inserida, ou seja, no contexto educacional, são fundamentais também para o processo de construção de ações pedagógicas para o momento da transição entre as etapas de ensino da EI e EF.

Nesse sentido, o diálogo como uma prática colaborativa e participativa, envolvendo todos os profissionais da educação, gestores escolares, famílias e demais membros da comunidade educativa, não deve ser encarado como uma responsabilidade exclusiva dos professores, mas sim, considerando as diversas dimensões do processo educativo, a possibilidade da participação de diferentes profissionais na criação de estratégias e ações pedagógicas mais abrangentes.

Silva (2018) apresenta o diálogo como um componente fundamental para a articulação de construção de propostas pedagógicas para a transição da EI e EF e que este não deva ser somente responsabilidade dos professores fazer acontecer.

O diálogo e a articulação entre a EI e o EF não são dados, eles precisam ser construídos. Para que essa construção aconteça é importante que ambos deem um passo nesta direção. Que se percebam e reconheçam como responsáveis por buscar e construir esta relação. E ainda é primordial que a instituição assuma o seu papel na construção desta relação e não se exima de sua responsabilidade, deixando somente a cargo dos segmentos essa função. Que ela possa atuar e colaborar da melhor forma possível, para que os segmentos dialoguem e trabalhem de forma integrada (Silva, 2018, p.110).

A seguir apresentaremos alguns dados dos questionários correlacionados com os dados que compõem os documentos do PPP das unidades que disponibilizaram suas documentações pedagógicas e, assim, deram continuidade em participar do processo de investigação das ações pedagógicas que estão sendo implementadas nos cotidianos das unidades de EF da EB da RMEF.

4.1.2 A transição no Projeto Político Pedagógico

Os 24 (vinte e quatro) documentos⁶⁵ de PPP disponibilizados pelas unidades educativas para análise contribuíram para qualificar os dados e responder nossa questão principal: quais ações pedagógicas exitosas são realizadas no 1º ano do EF em relação à transição das crianças da EI para o EF que consideram os direitos das crianças de brincar, participar e aprender? Não temos o objetivo de julgar ou comparar melhor ou pior ação pedagógica, qual unidade realiza mais ou menos ação referente

⁶⁵ Dos documentos disponibilizados verificamos que não obtivemos nenhum Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino que atendem todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. Uma unidade educativa da modalidade Ensino Fundamental I enviou o PPP por compartilhamento de Drive, mas não obtivemos acesso. Foi solicitado o acesso duas vezes por e-mail, mas mesmo assim não foi possível acessar o documento.

ao tema, tampouco a pretensão de classificar a melhor unidade educativa que realiza projeto e/ou atividade sobre a temática da transição da EI para o EF. Temos como objetivo indicar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas: como são pensadas, organizadas e realizadas e se possuem um referencial teórico metodológico. Para tanto, solicitar o documento do PPP nos deu a possibilidade de analisar como o tema está inserido na documentação pedagógica de cada unidade educativa que participou da pesquisa e observar como a política mais ampla reverbera nas políticas locais.

Considerando que o PPP é o documento oficial que define e norteia as ações pedagógicas das unidades educativas, previsto nos documentos legais nacionais e municipais⁶⁶, elegemos alguns eixos para realizar a análise desses documentos e compreender de que forma se apresenta o tema da transição nos PPP das unidades educativas que compartilharam seus documentos.

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), documento que a SME realizou para a rede de ensino do município pautado na visão de educação integral, o objetivo é assegurar a integração entre as etapas de ensino e consolidar uma política educacional que integre a EI e o EF, para que não haja rupturas nessas transições. Também aponta algumas diretrizes, tais como: os princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos que considera a infância como uma categoria social relevante da EB e sobre a organização das etapas e modalidades da EB na Rede Municipal de Florianópolis. O documento proposto pela SME tem como base as diretrizes nacionais e destaca a importância da organicidade no momento das transições para respeitar às diferentes etapas e fases escolares.

No que tange à orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica remete-se à importância de respeitar as especificidades de cada etapa e modalidade, contudo assegurando uma estruturação de modo orgânico, sequencial e articulado. Tal orientação exige uma perspectiva de continuidade, tanto no âmbito da política quanto das práticas educativas, ou seja, faz-se necessário delimitar quais objetivos, princípios e eixos são comuns e delimitem as especificidades ao mesmo tempo em que asseguram a organicidade (Florianópolis, 2015, p.25).

⁶⁶ A Resolução municipal nº 03/2009 fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.

As diretrizes municipais acrescentam que o PPP, a partir da Resolução nº 03/2009, é um instrumento importante para a organização do trabalho pedagógico/administrativo realizado nas instituições educativas da RMEF.

Em se tratando da organização do trabalho educativo/administrativo realizado nas instituições educativas da RME de Florianópolis, a Resolução Número 03/2009, de 16 de dezembro de 2009, vem sendo um instrumento importante dada à centralidade que conferiu ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo o seu Artigo 3º, o PPP se define como um documento que “orienta a ação pedagógica de cada instituição de educação”. É nele que constam os “[...] pressupostos [e] os referenciais teóricos que representam a concepção filosófica, política, socioantropológica e pedagógica, apontados pela comunidade a que se destina [...]”, ou seja, é um documento base para a organização e constituição da identidade da instituição (Florianópolis, 2015, p.28).

Desta forma, consideramos ser significativo ao tema analisar se nesses documentos há menção específica sobre a transição; conceitos e/ou concepção de infância e/ou criança; ações pedagógicas para o 1º ano, transição e/ou Lei Ensino 09 anos, alfabetização e/ou letramento no 1º ano.

Dos 24 (vinte e quatro) documentos disponibilizados, observamos que 10 (dez) dos documentos das unidades educativas que atendem o EF I e II não apresentaram nenhum capítulo ou menção específica sobre a temática da transição da EI para o EF. Desses 10 (dez) documentos, 03 (três) apresentam Projetos específicos de Alfabetização a partir do 2º ano com propostas de atividades voltadas para brincadeiras, jogos e ludicidade. Sendo nosso campo de investigação a transição nas turmas de 1º ano, decidimos não incluir na análise esses documentos, por se tratarem de propostas voltadas para turmas do 2º ano.

As unidades educativas que apresentaram conteúdo sobre conceito de infância, criança, transição e/ou Lei Ensino 09 anos, alfabetização e/ou letramento no 1º ano foram 05 (cinco): 01(uma) unidade educativa do EF I e 04 (quatro) unidades educativas do EF I e II.

Os documentos que apresentam projetos específicos sobre a transição atendem as etapas de ensino referentes à EI e EF I (05 unidades educativas), EF I (02 unidades educativas) e EF I e II (02 unidades educativas), totalizando 09 (nove unidades educativas).

A partir desta análise quantitativa das unidades educativas por etapas de ensino, pode-se constatar que a temática da “transição” é abordada no PPP em maior parte e por todas unidades educativas da etapa EI e EF I que participaram da

pesquisa. Em contrapartida, o número maior de documentos oficiais que não fazem referência à temática, conceitos e/ou temas afins são das unidades que atendem a modalidade de EF I e II.

Nos interrogamos por este dado: por que a maioria dos documentos que inserem o tema da transição estão localizados na etapa de ensino que atende crianças/estudantes da EI, sendo que a Lei do ensino 09 anos prevê mudanças nas propostas pedagógicas nos espaços e documentos da etapa de EF? A partir desta dúvida que nos interroga, realizamos um aprofundamento da investigação sobre como as unidades educativas de EB realizam a construção do PPP e verificamos que as unidades seguem resoluções, normativas e orientações da SME para a elaboração do documento.

Atualmente, a SME, na Portaria⁶⁷ nº 065/2023 que dispõe sobre a organização e funcionamento das unidades educativas do, orienta que os PPP sejam discutidos e atualizados conforme a nova Resolução⁶⁸ CME nº 001/2019, que fixa normas e diretrizes para a elaboração dos PPP de todas as unidades educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. A Resolução prevê, no Artigo 5, que o PPP deve explicitar alguns elementos constitutivos, sendo um deles a proposta pedagógica da unidade educativa. Segundo a Resolução CME nº 001/2019, a proposta pedagógica, com base nos documentos legais e nas orientações curriculares para cada etapa de ensino, deve apresentar:

[...] as concepções e princípios educativos que fundamentam a Unidade Educativa, tendo em vista explicitar sua política educacional; as diretrizes pedagógicas em relação a composição curricular, organização e utilização de espaços e tempos educativos; formas de planejamento do trabalho pedagógico; modos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem; a relação Unidade Educativa com as famílias; assim como todas as ações educativas significativas que serão desenvolvidas na unidade. **A proposta pedagógica deve contemplar a organicidade entre as etapas de ensino**, a inclusão, os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), assim como os princípios de diversidade e integralidade na busca pelo atendimento às necessidades específicas da comunidade de atendimento escolar (Florianópolis, 2019, p. 04, grifo nosso).

⁶⁷ A Portaria nº 065/2023 está disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_02_2023_14.29.29.1129248bb36e11afe4acb5a0bcfab25.pdf Acessada em 18/05/2023.

⁶⁸ Resolução CME nº 001/2019 disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_05_2020_17.48.41.f2be336b5b686f63d3a8b3999a93aeb.pdf Acessada em 18/05/2023.

Outros documentos são disponibilizados⁶⁹ pela Secretaria Municipal de Ensino para orientar a elaboração do PPP das unidades de EF, dos quais selecionamos para analisar os seguintes: Orientação DEF nº 01/2010 e Portaria nº 020/2019.

O documento Orientação⁷⁰ DEF nº 01/2010 propõe e sugere orientações para a elaboração dos PPP indicando, no Artigo 2 item 5, elementos para integrar na definição das bases do PPP e como fundamento, no item 5.2, sugere no item 5.2.1 que o PPP apresente qual concepção de infância e criança que fundamentarão o trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

A Portaria nº 020/2019, igualmente a atual Portaria nº 65/2023 mencionada anteriormente, dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas do EF e descreve no Artigo 10, inciso 1º, as formas e procedimentos de avaliação que deverão estar fundamentas e definidas no PPP. Conforme a Portaria nº 020/2019, a avaliação da aprendizagem faz parte do processo pedagógico e tem como função orientar o processo educativo para possibilitar, de acordo com o item III do documento, a minimização das rupturas entre as transições das etapas de ensino da EB – EI para o EF e Anos Iniciais para os Anos Finais do EF.

Na continuidade do estudo sobre como as unidades educativas de EB realizam a construção dos seus documentos intitulados PPP, observamos que as unidades de EF que possuem a etapa da EI seguem também outras normativas e orientações para a elaboração dos PPP, ou seja, seguem orientações para EI e EF.

O documento⁷¹ disponibilizado na homepage da Prefeitura Municipal de Florianópolis que orienta, com base na Resolução nº 03/2009, a elaboração do PPP na EI sugere que a proposta pedagógica apresente o trabalho desenvolvido com as crianças de modo a contemplar, segundo o item 6.8, o planejamento e ações da unidade no que se refere a articulação com o EF, especialmente as unidades que atendem os grupos G5/6.

⁶⁹ Os documentos oficiais municipais encontram-se disponíveis na homepage da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

⁷⁰ O documento Orientação⁷⁰ DEF nº 01/2010 está disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.40.07.87c264dd119ef4e1c945aa669eda1723.pdf. Acesso em 19 de maio 2023.

⁷¹ O documento Orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil está disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=13&submenuid=254> Acesso em 19 de maio 2023.

A partir da análise dos documentos municipais sobre a elaboração dos PPP, constata-se que está prevista a orientação para descrever sobre a organização entre as etapas de ensino, assim como as ações educativas que serão desenvolvidas na unidade. Porém, somente no documento que orienta a EI é que fica explícito que seja abordado o processo de transição da EI para o EF, diferentemente do documento que orienta a elaboração do PPP das unidades de EF. Deste modo, por mais que todos os documentos, sejam eles diretrizes, resoluções ou orientações, sugiram apresentar na sua proposta pedagógica a concepção de infância e criança e as ações pedagógicas praticadas na unidade, não deixa evidente quais ações, permitindo ficar a critério das unidades de EF inserir ou não a temática da transição nos seus documentos.

Por lei, Resolução nº 03/2009, a construção do documento do PPP orienta haver discussões coletivas com o corpo docente da unidade e estar inclusa descritivamente a temática da transição, entretanto observamos que as unidades de EF que atendem também a EI, por estarem orientadas explicitamente pelos documentos que regem a elaboração do PPP nessa modalidade, estão mais preparadas/adequadas/instruídas/informadas/capacitadas para receber as crianças no 1º ano do EF.

Em busca de uma análise qualitativa dos dados obtidos, ao perguntarmos no questionário se as ações da unidade educativa referentes à transição da EI para o EF estão registradas no PPP, relacionamos as respostas do questionário com o que os PPP relatam ou não referente à temática. Observamos algumas ocorrências que avaliamos ser importante registrar para dar sequência e entendimento do caminho metodológico escolhido e, também, porque revelam como a temática tem sido constituída nas unidades de ensino no município de Florianópolis.

Das 34 (trinta e quatro) unidades educativas que participaram da primeira parte da pesquisa respondendo ao questionário, obtivemos os seguintes dados quantitativos: 11 (onze) unidades responderam não terem ação pedagógica sobre a temática, 07 (sete) não disponibilizaram o documento e desta forma não foi possível verificar as informações; em 03 (três) não aparece nenhuma proposta ou menção sobre a temática no documento e 02 (duas) unidades educativas responderam que não realizam nenhuma ação; porém, em uma unidade o documento apresenta conteúdo sobre a temática da transição relacionando os conceitos de infância e

criança com a Lei do Ensino de 09 anos e na outra unidade o documento apresenta uma proposta de ações para o momento da transição da EI para o EF.

As 23 (vinte e três) unidades educativas que responderam realizarem ações pedagógicas referentes a temática da transição da EI para o EF e, relacionando as respostas apresentadas no questionário aos PPP, temos os seguintes dados quantitativos: 09 (nove) unidades responderam realizarem propostas e registram nos seus documentos as suas ações; 07 (sete) unidades responderam e descreveram as ações pedagógicas realizadas, mas não disponibilizaram⁷² seus documentos; 07 (sete) unidades responderam realizarem propostas, mas as mesmas não estão inseridas no documento, observando que em uma dessas unidades há descrição no documento PPP de um projeto de Transição entre o EF I para o EF II, para as turmas de 5º e 6º ano.

Somente 03 (três) unidades educativas responderam estarem em construção de um projeto/proposta sobre a temática. A visita realizada nessas 03 (três) unidades educativas auxiliou na compreensão da resposta, pois em conversa com os gestores escolares, os mesmos relataram que, pelo fato da unidade ter sido inaugurada recentemente, a equipe pedagógica não teve tempo hábil para dialogar com os profissionais sobre o tema e, assim, conseguir implementar a proposta. A outra justificativa foi a ausência de ação na prática e do registro na documentação pedagógica pela rotatividade dos professores nas turmas do 1º ano.

Os dados revelam algumas ocorrências significativas em relação à presença ou ausência de ações pedagógicas sobre o tema nos PPP das unidades. A maioria das unidades educativas, 23 (vinte e três) de 34 (trinta e quatro) realizam ações pedagógicas referentes à transição, o que mostra a preocupação das unidades em abordar esse momento considerado importante na vida das crianças. No entanto, é preocupante notar que algumas dessas ações não estão devidamente registradas nos documentos oficiais da escola, ou seja, nos PPP. Isso pode indicar uma lacuna na documentação pedagógica, o que pode levar a dificuldades de continuidade das ações e ao compartilhamento de boas práticas pedagógicas entre os professores. É interessante observar que algumas unidades educativas estão em processo de construção de projetos ou propostas sobre a temática, o que demonstra uma

⁷² Uma unidade educativa enviou o documento PPP por e-mail, mas não compartilhou acesso ao drive. Foi solicitado o acesso por e-mail duas vezes, porém não conseguimos ter acesso. Desta forma, consideramos não disponibilizar o documento.

conscientização sobre a importância da transição e a intenção de trabalhá-la de forma mais sistematizada. Desta forma, vale destacar que a distância entre o que está previsto nos documentos legais e as práticas pedagógicas é um desafio que precisa ser enfrentado pelas unidades do EF. É essencial que as ações pedagógicas estejam alinhadas com as normativas e orientações e que sejam devidamente registradas e incorporadas aos PPP para garantir, de uma certa forma, a sua continuidade no cotidiano escolar.

Das 34 unidades escolares participantes da pesquisa, 11 (onze) unidades responderam que ainda não implementaram ações pedagógicas específicas para a transição o que representa um número significativo. A Lei nº 11.274/06, que existe há mais de 15 anos, estabelece a obrigatoriedade do EF de nove anos, ampliando a faixa etária de ingresso das crianças no EF para 6 anos. A partir dessa lei, os documentos nacionais e municipais orientam as unidades escolares a reorganizarem seus espaços, tempos e propostas de atividades – currículo - para receberem as crianças de 6 anos de forma adequada e acolhedora. Assim, o dado que se apresenta indica alguns dos desafios na efetivação das políticas educacionais, sendo importante considerar que a implementação de mudanças educacionais pode levar tempo e exigir esforços coletivos por parte de toda a comunidade escolar e/ou questões relacionadas à formação dos profissionais.

Os resultados da investigação de Martinati (2012) também indicaram a falta de referências sobre a transição escolar nos projetos pedagógicos e, por isso, destacamos que este talvez seja um desafio a ser enfrentado não somente pelas unidades de EF da esfera do município de Florianópolis; mas um desafio em âmbito nacional. Se esses documentos não contemplam ações específicas para a transição, isso pode refletir na falta de implementação das mesmas. Conforme indicam os documentos municipais, é fundamental que os PPP sejam revisados e atualizados de forma a refletir as diretrizes e orientações das políticas educacionais relacionadas à transição da EI para o EF.

A partir de todas as respostas do questionário e análise dos PPP disponibilizados, foram identificadas 27 ações pedagógicas com referência a temática. Novamente, ao relacionar as ações descritas no questionário com as ações registradas no documento, ficaram em evidência: visita na unidade educativa de EF, vivências de atividades nos espaços das unidades de EF e reunião com as famílias.

Além dessas mais recorrentes, observou-se, também, uma diversidade expressiva de ações pedagógicas.

Com o intuito de apresentar a diversidade das ações e conceitos que se expressam nos documentos sobre a transição, organizamos algumas categorias por tipos de ações com o objetivo de descrever quais e de que forma essas ações pedagógicas são descritas. Abaixo, segue o quadro com as categorias formuladas:

Quadro 5 – Categorias de análise referente aos tipos de ações realizadas pelas unidades educativas, organizadas com base nos questionários e PPP

TIPOS DE AÇÕES REALIZADAS					
Ações em conjunto com as Educação Infantil	Ações com as famílias	Ações com os professores	Ações com relação à organização dos espaços físicos	Ações documentadas nos PPP e demais documentos	Ações realizadas na sala de aula do 1º ano

Fonte: elaboração própria

No conjunto das informações obtidas nos questionários e PPPs, a análise realizada ainda por etapa de ensino e região nos proporciona algumas reflexões em relação ao contexto das unidades educativas do município de Florianópolis para compreendermos de que forma se constituem, planejam-se e/ou organizam-se e quais os limites e possibilidades das ações pedagógicas que estão sendo prescritas e/ou realizadas no 1º ano do EF. Algumas perguntas orientaram a análise, tais como: é possível relacionar as etapas de ensino com as propostas pedagógicas alicerçadas nos documentos? Quais ações pedagógicas se destacam e quais os limites e possibilidades dessas ações?

Referente à etapa de ensino que atende crianças/estudantes da EI e EF I, cabe lembrar que na região Central e Continental não tivemos unidades educativas participantes; nas demais regiões que atendem essa modalidade de ensino, constatamos uma variedade de ações pedagógicas em todas as categorias. Podemos considerar que são unidades que atendem especificamente a infância, segundo o ECA definida com idade de 0 (zero) a 12 (doze) anos, sendo assim todas as unidades dessa modalidade apresentaram pelo menos uma proposta para cada categoria elencada.

As unidades educativas que atendem EI e EF I possuem capítulo específico no PPP sobre a temática da transição e conseguem realizar uma variedade maior de ações referentes ao tema, permitindo levantar a hipótese de que a proximidade com a EI e o registro na documentação pedagógica facilita este processo. No entanto, seria necessário aprofundar a análise para verificar se há diferenças significativas nos tipos de atividades realizadas nessas unidades com as demais.

Nestas unidades as ações são pensadas, planejadas e realizadas para as crianças da EI que já frequentam a unidade; assim, percebe-se que se mantém um desafio: como realizar a transição das crianças pertencentes a outras unidades de ensino? Esse questionamento nos leva a refletir que o planejamento de ações pedagógicas referentes ao processo de transição não deve somente ser consideradas aquelas que antecedem a presença da criança no EF, mas ações que sejam mais amplas, que sejam pensadas durante todo o processo educativo do 1º ano e quiçá do 2º ano. Desta forma, se faz necessário ter como proposta pedagógica a compreensão de que o desenvolvimento infantil é processual e histórico, as ações devem ser pensadas a partir do que a criança vai trazer e do que ela continuará aprender e desenvolver-se, criando, com o auxílio do professor, seu espaço social de aprendizagem e desenvolvimento.

Destacamos uma unidade da etapa de ensino EI – G6 e EF I por pautar seu documento norteador PPP na perspectiva da Educação para a Infância e por ser uma escola nova na RMEF que mantém turmas de EI, já que é perceptível que as turmas de EI estão sendo retiradas das unidades de EF. Seria uma retomada e/ou tendência de organização no sistema de ensino de Florianópolis – unidades de EI turmas G6 junto com o EF I? Em que isso implicaria nos direitos da infância e nos objetivos de cada modalidade?

Referente a etapa de EF I, que atende somente crianças/estudantes a partir dos 05 (cinco) a 12 (doze) ou mais anos, na região norte e continental não tivemos unidades educativas participantes dessa etapa de ensino e nas demais constatamos que a maior diversidade de ações está concentrada na região leste. Este dado é complementado pelas entrevistas realizadas com as professoras que relataram realizarem mudança de local de trabalho entre as unidades educativas da região leste durante os últimos anos, nos levando a crer que nas unidades por onde atuaram, compartilharam e/ou registraram suas experiências na documentação pedagógica e

no novo ambiente de trabalho puderam socializar suas propostas pedagógicas para o 1º ano. Por meio das trocas de experiências entre profissionais na escola e/ou em formação continuada, surgiram um avanço nas ações pedagógicas realizadas, nos planejamentos, nos registros e no compartilhamento das ações e organização dos espaços.

Observa-se novamente a importância do diálogo para a elaboração, planejamento de ações pedagógicas a partir da experiência dos próprios profissionais. A transitoriedade dos profissionais com suas experiências nas turmas de 1º ano nas unidades educativas da RMF revela a importância da participação dos professores no processo de construção de planejamento das ações pedagógicas referentes à transição da EI para o EF. Por mais que as ações estejam previstas e registradas nos documentos nacionais e municipais, são esses profissionais que irão possibilitar a vivência de uma transição pensada, planejada e executada que respeite os direitos da infância de continuar brincando, participando e aprendendo.

As unidades educativas das regiões norte, sul e central que realizam propostas sobre a temática da transição da EI para o EF descreveram tais ações: visitas das crianças da EI no espaço do EF; realização de práticas pedagógicas com ludicidade; planejamento e encontro com profissionais da EI, nem sempre sendo os professores, mas sim um profissional da Equipe Pedagógica (Especialistas); reunião com as famílias; consideram as experiências escolares anteriores das crianças/estudantes e realizam avaliação de forma diferenciada.

Ainda referente a etapa de EF I e II, destacamos a visita realizada em uma das unidades educativas da região norte, onde obtivemos a informação de que o Projeto de transição foi proposta de ação no Projeto de Gestão 2019 a 2021 da atual direção, professora efetiva da EI e que a unidade educativa possui um profissional designado para coordenar os Projetos da unidade. Estes dados indicam que a unidade educativa tem uma preocupação com a temática, sendo socializada com a comunidade escolar e que está inserida na documentação pedagógica de forma democrática.

Na região sul, em contrapartida, destacamos uma unidade que descreve realizar variadas ações pedagógicas que contemplam todas as categorias, porém, com a justificativa de ser uma unidade educativa recentemente inaugurada, não registrou ainda tais ações na documentação pedagógica. A partir da visita e entrevista realizada com a professora desta unidade, constatamos que a variedade de ações

pedagógicas descritas e realizadas acontece devido a professora regente ter mais de 12 anos de experiência com as turmas de 1º ano e participar constantemente das formações continuadas e cursos de aperfeiçoamento, conforme relataremos nas entrevistas. As unidades de EF I e II, uma na região Norte e outra na região Sul, ao apresentarem importância da temática, apresentam uma diversidade considerável de ações pedagógicas em todas as categorias elencadas: desde ao planejamento, registro em documento e prática educativa, com vistas à avaliação das ações e formação continuada.

Consideramos ainda que, nas etapas de EF I ou I e II, isto é, que não possuem atendimento para as crianças da EI, nas regiões Sul e Central as unidades de EI estão localizadas longe das unidades do EF, dificultando o acesso à visita das crianças da EI na unidade de EF e o encontro dos profissionais para planejamento, pois necessitam de transporte para a locomoção. Mesmo com este desafio, a atividade da visita das crianças nas unidades de EF é considerada por todas as unidades de EF como a atividade que inicia o processo de transição.

É importante destacar que algumas unidades que atendem somente EF I e II, por estarem atentas às demandas que se referem a este tema, também possuem ações em todas as categorias. Essas ações muitas vezes têm planejamentos específicos, organizados das seguintes formas: em conjunto com as Equipes Pedagógicas (Especialistas) e professores das duas etapas de ensino, somente pela unidade de EF I, pelo próprio professor do 1º ano que adota estratégias cotidianas para alcançar contato com as crianças que irão iniciar ou já estão no EF. Esses planejamentos têm como objetivo minimizar a ruptura brusca em relação os tempos e espaços da rotina escolar, para tanto os planejamentos incluem atividades da EI na rotina do EF, como relataremos nas entrevistas.

Até aqui, foram expostas as informações consideradas por etapa de ensino e regiões do município de Florianópolis, o que possibilitou revelar as diferenças, os desafios e possibilidades das unidades educativas em relação à temática da transição e as ações pedagógicas desenvolvidas. Na sequência, apresentaremos quadros com o objetivo de visualizar a análise realizada das ações pedagógicas descritas nos questionários e nos PPP.

Quadro 6 – Ações pedagógicas realizadas pelas unidades educativas de acordo com a etapa de ensino e organizadas conforme as categorias de análise

AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS UNIDADES EDUCATIVAS			
	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental I e II
Ações em conjunto com as Educação Infantil	*Vivências da EI nos espaços e aulas do 1º ano *Apresentações Culturais * Projetos Coletivos – Horta e Histórias Infantis *Professores de área do EF na rotina da EI – G6	* Visita da EI na unidade de EF * Visita de algumas unidades de EI na unidade de EF * Vivências da EI nos espaços e aulas do 1º ano * Apresentações Culturais * Projetos Coletivos	* Visita da EI na unidade de EF e vice versa * Vivências da EI nos espaços e aulas do 1º ano
Ações com as famílias	* Reunião com as famílias	* Reunião com as famílias	* Reunião com as famílias * Bilhete explicativo sobre o processo de transição e inserção * Carta escrita pela professora enviada nas férias pelo Correio * Visita pela escola das famílias com as crianças no primeiro dia de aula
Ações com os professores	* Reunião com os professores regente e de área para explicar o Projeto de Transição *Reunião Pedagógica para explicar o Projeto * Encontros com profissionais da EI e EF * Formação Descentralizada sobre a temática	* Planejamento com profissionais do 1º ano * Planejamento com os professores EF sobre propostas de ações pedagógicas para a transição * Reunião com os professores regente e de área para explicar o Projeto de Transição * Reunião Pedagógica para explicar o Projeto * Encontros com profissionais da EI e EF * Formação Descentralizada sobre a temática	* Reunião com os professores regente e de área para explicar o Projeto de Transição * Reunião Pedagógica para explicar o Projeto * Encontros com profissionais da EI e EF * Formação Descentralizada sobre a temática
Ações com relação à organização das	*Adequação de móveis e sala de aula *Brinquedos na sala de aula do 1º ano	* Adequação de móveis e sala de aula * Brinquedos na sala de aula do 1º ano * Parque externo junto com a Educação Infantil	* Adequação de móveis e sala de aula * Brinquedos na sala de aula do 1º ano * Parque externo específico para 1º ano

			*Organização de cantos temáticos
Ações documentadas	* Projeto de Transição incluído no PPP * Drive compartilhado de planejamento	* Drive compartilhado do planejamento * Projeto de Transição incluído no PPP * Documento compartilhado do Projeto de Transição	* Projeto de Transição incluído no PPP
Ações realizadas na sala de aula do 1º ano	* Lúdico permeando as práticas e vivências * Manipulação de materiais concretos * Reorganização de tempos e espaços * Ações que consideram as experiências das crianças vivenciadas na Educação Infantil	* Lúdico permeando as práticas e vivências * Manipulação de materiais concretos * Reorganização de tempos e espaços * Ações que consideram as experiências das crianças vivenciadas na Educação Infantil	* Lúdico permeando as práticas e vivências * Manipulação de materiais concretos * Reorganização de tempos e espaços * Organização de cantos temáticos * Ações que consideram as experiências das crianças vivenciadas na Educação Infantil * Período de inserção com horário reduzido na primeira semana para todos os estudantes/crianças novas

Fonte: elaboração própria

Considerando os três tipos de unidades educativas, EI e EF I; EF I; e EF I e II, cabe destacar que somente uma unidade de EF I e II revelou ações pedagógicas referente à transição no questionário e apresentou projeto específico na documentação pedagógica. Apesar da maioria das unidades educativas da rede municipal oferecer a etapa de EF I e II⁷³, ou seja, atender a maioria das turmas de 1º ano, somente uma unidade apresenta intencionalidade de ações na documentação pedagógica. Constatamos, também, que todas as unidades apresentam intencionalidade de ações bem parecidas; no entanto, a relevância de incluir a temática na documentação pedagógica faz com que, ao revisar o documento todos

⁷³ Conforme dados desta pesquisa a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é composta por 38 unidades educacionais de Educação Básica de Ensino Fundamental. Das unidades educativas de ensino fundamental, 24 unidades atendem Anos Iniciais (I) e Anos Finais (II), 09 unidades possuem núcleos de Educação Infantil (subdivididas em 03 unidades com Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II e 06 unidades com Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e 05 unidades educativas de Ensino Fundamental I.

os anos, seja possível a equipe pedagógica proporcionar momentos de planejamento, avaliação e replanejamento, possibilitando, assim, serem socializadas, compartilhadas e/ou realizadas por todos os profissionais as ações pretendidas pela unidade educativa, conforme orienta as Diretrizes Curriculares (2015) e Proposta Curricular (2016) do município de Florianópolis.

De um modo geral, as ações pedagógicas apresentadas são praticamente as mesmas para todas as etapas de ensino, diferenciando-se pela diversidade de propostas na mesma categoria. Apesar das diversidades e desafios relatados, é possível identificar variadas propostas pedagógicas que consideram a transição da EI para o EF um momento no qual precisa ser pensado, planejado e avaliado em todas as formas de atendimento ao primeiro ano.

Abaixo, segue o quadro das ações pedagógicas organizado de acordo com as categorias de análise.

Quadro 7 – Tipos de ações realizadas pelas unidades educativas, organizadas conforme as categorias de análise

AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS UNIDADES EDUCATIVAS	
Ações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	Visita da Ed. Infantil na unidade de Ensino Fundamental
	Vivência da Ed. Infantil nos espaços da unidade de Ensino Fundamental e nas aulas do 1º ano
	Reuniões com a Equipe Pedagógica das Creches e NEIMs
	Apresentações culturais
	Projetos Coletivos
	Vivência literária com a contação de história
	Piquenique e brincadeiras no parque
	Espetáculo on-line
	Semana da Criança
	Sessões de Cinema da 21ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis
	Ampliação do recreio com momentos de integração
	Professor de área do Ensino Fundamental com projetos de atividades presentes na rotina do G6
Ações com as famílias	Reunião com as famílias
	Vídeo da unidade para as famílias e crianças da Educação Infantil – via link
	Bilhete explicativo sobre o processo de inserção e transição das crianças
	Carta escrita pela professora enviada pelo Correio nas férias para as crianças que iniciarão no 1º ano
Ações com os professores	Reunião com os professores regentes e de área para explicar o Projeto de Transição
	Formação Descentralizada "Literatura e linguagem escrita na transição da EI e EF"
	Reuniões pedagógicas para explicar o Projeto de Transição
	Espaços na escola específicos para 1º anos

Ações com relação à organização dos espaços físicos	Reorganização de tempos e espaços
	Adequações de móveis e sala de aula
	Brinquedos na sala de aula do 1º ano
	Parque externo específico para o 1º ano
Ações documentadas nos PPP e demais documentos	Proposta incluída no PPP
	Proposta de contraturno na Ed. Infantil
	Avaliação qualitativa e descritiva das crianças
	Algumas rotinas da creche inseridas no planejamento
	Projeto de alfabetização com 2ª professora na sala do 1º ano
Ações realizadas na sala de aula do 1º ano	Horário diferenciado no período de inserção
	Lúdico permeando as práticas e vivências
	Manipulação de materiais concretos
	Ações que consideram as experiências das crianças vivenciadas na Educação Infantil
	Momento especial para demarcar a passagem das crianças dos Grupos 6 da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental
	Dia do brinquedo temático para desenvolver o letramento de forma lúdica

Fonte: elaboração própria

Com base nos aportes legais nacionais e municipais que visam orientar e destacar a importância pedagógica do PPP, realizamos uma análise geral dos documentos das unidades educativas e constatamos variadas formas de intencionalidade de ações pedagógicas referentes a temática da transição. Dentre essas variadas formas das unidades de ensino registrarem a temática na documentação pedagógica, desde descrever conceitos de infância e/ou criança até inserir projetos específicos, optamos em escolher analisar somente os 09 (nove) documentos PPPs que responderam no questionário terem ações e possuírem nos seus documentos capítulos e/ou projetos específicos sobre a Transição, por ser esse nosso objeto de estudo.

As 09 (nove) unidades que apresentam projetos específicos⁷⁴ sobre a transição atendem as etapas de ensino referentes a EI e EF I (05 unidades educativas), EF I (02 unidades educativas) e EF I e II (02 unidades educativas). Os PPP selecionados por inserirem um capítulo referente a temática são documentos também de unidades que responderam no questionário realizarem ações pedagógicas referentes ao tema.

Apresentaremos inicialmente alguns elementos que identificamos nos documentos e que consideramos terem influência/interferência no planejamento das ações pedagógicas, tais como: referenciais legais e teóricos, conceitos de criança,

⁷⁴ Não foram disponibilizados para análise PPPs das unidades de ensino que atendem as etapas EI e EF I e II.

infância e alfabetização, formação de professores, planejamento dos professores, organização dos espaços e tempos, o papel da brincadeira e ludicidade e a relação da afetividade, família e período de inserção.

4.1.2.1 Os referenciais legais e teóricos

As unidades educativas que inserem ações pedagógicas de transição nos seus próprios documentos legais fundamentam seus projetos com propostas em torno da temática da transição da EI para o EF com base nas referências legais nacionais, a Lei nº 11.274/06; o documento lançado pelo MEC em 2007 intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que trata sobre o brincar e a brincadeira; as Diretrizes Curriculares Educacionais Gerais da Educação Básica (2013); o PNE (2014 - 2024); as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016). Destacamos dos documentos locais⁷⁵, Projetos Políticos Pedagógicos, alguns referenciais legais e teóricos que compõem esses documentos:

Considerando a Lei 11.274/2006, que altera para nove anos o Ensino Fundamental obrigatório e prevê que as crianças iniciem essa etapa aos seis anos de idade; Considerando o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que em sua Meta 5 prevê articulação entre os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola; Considerando as Diretrizes Curriculares Educacionais Gerais da Educação Básica (2013), que prevê formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Considerando a Base Nacional Comum Curricular (2017), que preconiza a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, bem como que se evite a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico; Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que leciona que proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; Considerando o Plano Municipal de Educação (2015-2025), que em sua Meta 5 propõe a articulação dos processos pedagógicos realizados na transição da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental, de forma a minimizar possíveis impactos na trajetória

⁷⁵ Para garantir a privacidade e confidencialidade dos documentos locais, protegendo suas informações, optamos por numerar os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educativas que disponibilizaram seus documentos. Dessa forma, a análise dos documentos pode ser feita de forma objetiva e imparcial, sem comprometer a integridade das informações coletadas.

dos estudantes; Considerando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), que sugere a consolidação de uma política educacional que integre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assegurando que não haja rupturas na transição de uma etapa à outra; Considerando a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), que pauta os Anos Iniciais como uma etapa de continuidade da Educação Infantil que requer delineamento considerando o continuum do processo formativo. (PPP 2, p. 69)

Atender ao direito da criança na sua escolarização está descrito no documento oficial intitulado: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inserção da criança de seis anos (BRASIL, 2007). Neste documento encontramos orientações para organizar a proposta pedagógica(...) (PPP 3, p. 17)

É desafiador o fato dessas duas etapas da Educação Básica possuírem estruturas e legislações próprias e distintas; no entanto, a aproximação é de grande importância e aponta para a necessidade de adequação dos currículos, já que são etapas complementares. A proposta curricular da RME indica(...) (PPP 6, p. 64)

A proposta pedagógica da EBM [...] tem como meta estabelecer um diálogo com as experiências da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e já se encontra nos documentos norteadores da Rede Municipal de Florianópolis, entre esses, a Proposta Curricular (2016a) que aponta para uma educação integral, ou seja, voltada a todas as dimensões dos estudantes. (PPP 5, p. 25 e 26)

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um tema recorrente na educação e a discussão ganhou recentemente mais ênfase em função da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. No ano seguinte, em 2007, o MEC lançou o documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que, como o próprio título indica, traz orientações para o acolhimento dessas crianças no Ensino Fundamental. (PPP 5, p. 49 e 50)

De acordo com a BNCC: “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 descontinuidade do trabalho pedagógico (PPP 7, p.37)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma transição saudável é aquela que leva em consideração toda a jornada da criança, oportunizando uma ponte entre as fases sem assustar ou fragmentar o aprendizado da criança. Na Educação Infantil, o principal objetivo está em estimular o desenvolvimento das crianças de forma natural e saudável, sem preocupação com o desempenho ou avaliação. Por outro lado, no ensino fundamental, as brincadeiras dão espaço para atividades mais estruturadas e desafiadoras; para avaliações e cobranças de resultados. (PPP 9, p.57)

Desta forma, cada referencial legal tem sua contribuição na estruturação e organização das propostas planejadas nos documentos locais. A Lei nº 11.274/06 é a legislação para a Educação no Brasil, que estabelece a obrigatoriedade do EF de nove anos, incluindo a matrícula obrigatória das crianças de seis anos no primeiro ano do

EF. O documento do MEC de 2007, intitulado "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade", reforça a mudança e aborda a importância do brincar e da brincadeira como elementos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As DCNEI e a BNCC fornecem orientações para a organização do currículo e enfatizam o papel do brincar no desenvolvimento integral das crianças, abordando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. O PNE (2014 - 2024) é o instrumento que visa guiar as políticas educacionais do país, buscando garantir uma educação de qualidade e inclusiva. E os documentos da RMEF, Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), também são relevantes, pois trazem abordagens específicas para a realidade local e, ao adotar a perspectiva da teoria Histórico Cultural fundamentada no pensamento de Lev Vygotsky e seus seguidores, as unidades educativas buscam uma abordagem que respeita a importância do brincar e da ludicidade no processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva da teoria Histórico Cultural, as unidades educativas orientam nos seus documentos que a organização dos espaços, tempos e atividades considerem a ludicidade, as relações sociais, as especificidades da infância e o brincar como forma de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, a composição dos textos apresenta explicitamente essa perspectiva.

A fim de acolher as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, nossa Unidade Educativa reestruturou espaços, mobiliários, recursos, contemplando a ludicidade como canal de acesso aos conteúdos formais do 1º ano do Ensino Fundamental durante os projetos da escola. Acreditamos que a criança sinaliza suas necessidades e que o adulto colabora, coopera com as descobertas infantis e, nessa linha, ambos aprendem juntos. É preciso diminuir o abismo entre o brincar e o aprender, é na relação com o imaginário e criativo que ensaiamos situações reais. Brincar e aprender são presentes em qualquer idade. (PPP 1, p.15)

Nós, profissionais da EBM [...], acreditamos que o que distingue as crianças da Educação Infantil das que frequentam o Ensino Fundamental é a especificidade do "momento de ser criança" e a responsabilidade como indivíduo que já começa nos primeiros anos escolares. Mesmo vivenciando momentos por ora não lúdicos, a criança permanece sendo criança em sua mais pura essência. A essência da infância é para a criança o ato de brincar. Acreditamos que brincar ensina e há muito que se aprender nas brincadeiras infantis. (PPP 1, p. 18)

A educação Infantil faz parte do corpo docente e discente de uma escola básica de 1º ao 5º ano amplia possibilidades de um trabalho de transição, de uma continuidade do lúdico, do brincar como pontos essenciais para o

aprendizado com prazer e o concreto. As possibilidades entre a educação infantil e o ensino fundamental ocuparem o mesmo espaço na escola possibilita às crianças pequenas e as crianças maiores aprenderem umas com as outras, socializarem momentos de vivências e experiências, respeitarem-se entre si, cuidarem umas das outras. (PPP 2, p. 61)

A brinquedoteca é um espaço diferenciado onde as crianças têm a oportunidade de explorar e brincar com outros brinquedos diferenciados de sua sala. Para Vygotsky: (...) é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que a realidade, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança (VYGOTSKY, 1992, p. 117). Diante disso, nesse espaço a criança interage e brinca com seus amigos e amplia seu vocabulário e explora a sua imaginação. (PPP 2, p. 66)

Os documentos locais respaldados pela teoria Histórico Cultural destacam o processo de aquisição da leitura e escrita, em que a linguagem possui duas funções: a de intercâmbio social e a de organização de pensamento, sendo, portanto, um elemento central na formação das crianças.

O desenvolvimento humano é um processo de apropriação da experiência histórico-cultural, onde se entende que o constitui-se como sujeito por meio das interações que estabelece indivíduo com seus iguais, permeadas por trocas recíprocas entre eles. Nesta perspectiva, percebe-se que a aprendizagem ocorre por toda a vida do indivíduo, onde o processo de mediação simbólica cultural ocupa papel de destaque. Nesse sentido, Vygotsky (1998) define um Processo Psicológico Superior (PPS), por ser constituído em um contexto social, com ação voluntária, regulação consciente, ou seja, intencional, mediada pelo uso de instrumentos e signos. Os instrumentos e signos são ferramentas culturais dotadas de significado, que, quando utilizados pelo indivíduo, podem influenciar o meio ou a si mesmo. [...] A partir da concepção histórica e social mostram que o brincar é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em busca de uma educação voltada para a cidadania, autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. (PPP 3, p. 15)

O 1º ano do Ensino Fundamental, qualifica o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, mas não se restringe exclusivamente à alfabetização das crianças de seis anos de idade. Por isso, o trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade educativa assegura o estudo das diversas formas de expressão, mediante a proposição de jogos e brincadeiras adequadas à faixa etária, desenhos espontâneos, como também assegura um ambiente alfabetizador, lúdico onde haja espaço para que a oralidade seja a tônica do trabalho didático a ser desenvolvido. Experiências culturais de leitura e escrita de diferentes portadores de textos (palavras escritas em diferentes suportes, como placas, outdoors, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc) favorecendo e ampliando suas capacidades de compreensão, de produção de textos orais e escritos, constituindo-se como sujeitos letrados. (PPP 4, p. 45 e 46)

A seguir, destacamos também que os conceitos sobre criança, infância e alfabetização são respaldados por perspectivas que seguem a teoria Histórico Cultural, conforme os documentos municipais.

4.1.2.2 O conceito sobre criança e infância

Seguindo os preceitos municipais de uma visão de educação integral, que reconhecem o ser criança e as especificidades da infância em todo o processo do EF I, os documentos analisados orientam que as atividades sejam planejadas respeitando às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças. Desta forma, como exemplo, o documento abaixo apresenta:

A infância, contudo, não corresponde apenas à idade em que as crianças frequentam a Educação Infantil. Até tornar-se adolescente o indivíduo é ainda criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirma em seu artigo 2º: “considera-se criança, para os efeitos dessa lei, a pessoa até doze anos incompletos (...)”. (PPP 1, p.18)

Ao ingressarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa etapa de desenvolvimento escolar é respeitada em sua singularidade, ao mesmo tempo em que favorece a criação de um ambiente escolar que valoriza a infância em toda sua plenitude. Há um laço que consideramos não ser desfeito na transição da criança para o Ensino Fundamental, esse laço é a infância, com seus anseios e suas necessidades, na Escola [...] todas as fases do desenvolvimento infantil são consideradas. (PPP 1, p. 30)

Os documentos descrevem que a infância deve ser compreendida como categoria construída historicamente e destacam que as crianças são sujeitos históricos, sociais, ativos e participativos nas relações pedagógicas. Isso significa que as crianças não são apenas receptoras passivas de conhecimento, mas sim protagonistas do próprio processo de aprendizagem, capazes de estabelecer múltiplas relações nos diferentes contextos sociais. A seguir, outro documento local retrata os conceitos de criança e infância.

A criança é, portanto, um sujeito ativo em processo de apropriação do conhecimento, que interage com seus pares, amplia seus conhecimentos e experiências para atingir graus cada vez maiores de autonomia, apropriando-se do universo cultural da humanidade e produzindo a sua própria cultura. (PPP 2, pg. 32)

A concepção pedagógica orientada pela Unidade Escolar é proveniente das ideias defendidas por Vygotsky [...]. Essas ideias nos remetem às discussões das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural, de onde o indivíduo constrói significados, ao processo de internalização e ao papel da escola no ensino e na aprendizagem do conhecimento científico, cuja natureza se diferencia dos conhecimentos obtidos no cotidiano. O desenvolvimento humano é um processo de apropriação da experiência histórico-cultural, onde se entende que o indivíduo se constitui como sujeito por meio das interações que estabelece com seus iguais, permeadas por trocas recíprocas entre eles. (PPP 2, pg. 14 e 15)

A imaginação, a fantasia, a criação, o corpo, a brincadeira e os jogos também aparecem nos documentos locais e são considerados como formas de expressão na infância e reconhecem a importância dessas atividades no processo de desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças na escola e dentro da sala de aula.

O 1º ano tem como objetivo principal garantir que os estudantes se apropriem da cultura escrita e matemática, através da formulação e da reformulação de hipóteses. Busca ainda o desenvolvimento das múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento para a compreensão do ambiente natural e social, a partir de vivências lúdicas, fortalecendo vínculos na perspectiva da autonomia moral e intelectual. (PPP 4, pg. 45)

A maior parte dos PPP's analisados têm como eixo central a infância e, com base nessa perspectiva, organizam suas práticas pedagógicas centradas na criança/estudante como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, visando respeitar suas singularidades e potencialidades.

4.1.2.3 O conceito de alfabetização

O conceito de alfabetização segue na mesma perspectiva proposta pelos documentos oficiais nacionais e municipais, que consideram alfabetização e letramento como processos diferentes, mas complementares e inseparáveis. O processo de alfabetização fundamenta-se na perspectiva histórico cultural, em que o ensino da língua deva assegurar a apropriação do sistema alfabético e possibilitar o uso da língua nas práticas sociais, ou seja, a alfabetização é compreendida na perspectiva da aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, de forma que essa apropriação do sistema alfabético dê condições às crianças/estudantes de utilizarem a linguagem de forma significativa em situações cotidianas e que permitem o acesso ao conhecimento e a participação na sociedade, como expressa o documento a seguir:

O 1º ano do Ensino Fundamental, qualifica o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, mas não se restringe exclusivamente à alfabetização das crianças de seis anos de idade. Por isso, o trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade educativa assegura o estudo das diversas formas de expressão, mediante a proposição de jogos e brincadeiras adequadas à faixa etária, desenhos espontâneos, como também assegura um ambiente alfabetizador, lúdico onde haja espaço para que a oralidade seja a tônica do trabalho didático a ser desenvolvido. Experiências culturais de leitura e escrita de diferentes portadores de textos

(palavras escritas em diferentes suportes, como placas, outdoors, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc) favorecendo e ampliando suas capacidades de compreensão, de produção de textos orais e escritos, constituindo-se como sujeitos letrados. (PPP 4, p. 45)

Conforme os documentos analisados, a aquisição da leitura e escrita como forma de conhecer o mundo e seu uso social, devem propiciar a curiosidade e o desejo por conhecer os saberes constituídos socialmente e motivar as crianças/estudantes no processo da construção da aprendizagem e de seu desenvolvimento humano. Desta forma,

O foco do trabalho docente nesta unidade necessita estar centrado na alfabetização, letramento/ numeramento e também no conjunto de conhecimentos apresentados nas diferentes áreas, que propiciam a curiosidade e o desejo por conhecer os saberes constituídos socialmente e que motivam as crianças no processo da construção da aprendizagem. (PPP 3, pg. 18)

O 1º ano do Ensino Fundamental, qualifica o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, mas não se restringe exclusivamente à alfabetização das crianças de seis anos de idade. Por isso, o trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade educativa assegura o estudo das diversas formas de expressão, mediante a proposição de jogos e brincadeiras adequadas à faixa etária, desenhos espontâneos, como também assegura um ambiente alfabetizador, lúdico onde haja espaço para que a oralidade seja a tônica do trabalho didático a ser desenvolvido. (PPP 4, pg. 45)

Diante do processo de alfabetização, alguns documentos expressam o início do processo no 1º ano e se consolidando no contexto do letramento no segundo ano. Referente a esse ponto, consideramos que o processo de alfabetização na perspectiva histórico cultural já se inicia desde a EI, sendo um processo contínuo que se estende por todas as etapas da EB. A construção da leitura e escrita começa nas primeiras interações com a linguagem, se desenvolvendo progressivamente ao longo da jornada escolar.

4.1.2.4 A formação de professores

A formação dos professores também é um tema que aparece nos PPP que inserem capítulo sobre a temática da transição. Demonstram a preocupação em embasar a formação docente em bases teóricas que consideram o contexto social e cultural da criança como elemento fundamental para a aprendizagem. Os documentos preveem que os profissionais atuantes em sala e fora de sala tenham conhecimento

sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, ou seja, conhecer as teorias de aprendizagem da língua escrita e dos mecanismos mentais mobilizados no processo de leitura e escrita.

Além disso, os documentos apresentam como importante na formação dos profissionais que atuam diretamente ou indiretamente com as crianças/estudantes do 1º ano, discutir sobre o tempo que elas dedicam para a realização das diferentes atividades propostas e como essa criança apreende a leitura e a escrita.

Possuir o conhecimento sobre as teorias de aprendizagem da língua escrita e dos mecanismos mentais envolvidos no processo de leitura e escrita para compreender como as crianças aprendem a ler e escrever e o que esta aprendizagem significa para o desenvolvimento humano está descrito, em um dos documentos analisados, como necessárias para que os professores realizem planejamentos com estratégias e abordagens que melhor atendam às necessidades das crianças/estudantes.

A formação de educadores/as e professores/as vem sendo discutida permanentemente no cenário da educação nacional e, para acompanhar as inúmeras mudanças e inovações é necessário o investimento na formação continuada. [...] Quando se pensa em formação e capacitação, procura-se encontrar um equilíbrio entre as práticas pedagógicas ideais e as práticas pedagógicas efetivas. A formação continuada, vista por esta ótica, deve se constituir em ação que pretenda realmente provocar mudanças no cotidiano escolar. Para tanto, as políticas de capacitação e formação precisam considerar vários fatores no processo de formação e profissionalização de professores/as, tais como: a) a formação inicial e o processo de socialização pelos quais passou o/a professor/a; b) as decisões e escolhas pessoais do/a professor/a, relacionadas à sua trajetória e a construção de sua identidade profissional; c) o clima e a cultura da escola onde acontece o exercício docente; d) as condições estruturais do sistema, as condições de trabalho e a política de valorização do magistério oferecidas ao docente; e) garantia de coerência e continuidade nas próprias políticas de capacitação. (PPP 7, p. 25)

Como proposta de formação, os documentos propõem que os professores participem das Formações Continuadas realizadas pela RMEF, principalmente para os professores que atuam nas turmas de 1º e 2º anos e de formações descentralizadas⁷⁶ organizadas e oferecidas pela própria unidade educativa.

A formação continuada é atribuição da SME, que mensalmente oferece formação condizente com a área e demandas, à princípio, levantadas pelos profissionais e pela equipe pedagógica, que possui a responsabilidade de

⁷⁶ Modalidade de formação realizada pela e na própria unidade educativa com aprovação da RMEF.

organizá-la e executá-la, conforme as necessidades e demandas do grupo docente. É notório que, além das iniciativas independentes, essa ação poderá ser realizada em parceria da SME e grupos de pesquisas independentes ou das universidades públicas e privadas parceiras. (PPP 7, p. 25)

As formações oferecidas pela RMEF proporcionam aos profissionais trocas de experiências e saberes, bem como contribui para a atualização sobre as políticas educacionais nacionais e municipais e dos conhecimentos teóricos. A participação nas formações continuadas promove a troca de experiências e saberes entre os professores, contribuindo para o enriquecimento mútuo e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Em outros documentos as propostas para a formação de professor são apresentadas com base na Formação Descentralizada direcionada para a Equipe Pedagógica (Especialista) e professores que atuam na EI e no EF sob o tema Literatura e Letramento e Alfabetização e Infância. Essas formações descentralizadas tem como objetivo permitir que os profissionais da unidade educativa tenham uma formação com uma abordagem mais focada nas necessidades específicas e/ou relevante que a unidade julga ser necessário estudar no contexto que atuam, para atualizar os conhecimentos dos profissionais e assim qualificar as práticas pedagógicas.

A formação continuada centralizada se dá mensalmente através de convocações da SME/PMF para os professores, equipe pedagógica, quadro civil e direção, podendo ser em meio período ou período integral. A formação descentralizada se dá de acordo com a necessidade de assuntos que a Unidade demandar, para a qual será feito um calendário em reunião pedagógica para definir os temas mais escolhidos pelos profissionais para enriquecer e aprofundar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação descentralizada “Literatura e linguagem escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” foi intencionalmente planejada para atender toda a equipe docente e pedagógica que atua na Escola da Infância visando contribuir para sua qualificação profissional no trabalho com as crianças/estudantes. Sua intencionalidade reside no compromisso de possibilitar a problematização e reflexão docente sobre a leitura e a escrita não como um conteúdo escolar, mas como práticas sociais que já fazem parte da vida das crianças desde o seu nascimento. Entendemos que, assim, podemos contribuir para subsidiar um processo de planejamento pedagógico que conceba a Literatura como aliada na ampliação de espaços para a fruição e, de modo igual, para que as propostas e experiências sejam significadas por meio de interações e brincadeiras que incluem, dentre as diversas linguagens, a escrita no contexto do letramento. Isto é, propostas pedagógicas em que as crianças possam explorar sua curiosidade sobre as palavras, seus significados e suas hipóteses de escrita e leitura como prática social nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sem que se perca de vista as suas especificidades. (PPP 5, p. 42)

Em 2013 começa a se delinear a proposta pedagógica para nossa escola partindo do olhar sobre às crianças, seu momento de vida que é a infância, com desejos e necessidades e principalmente o momento da alfabetização que é a aprendizagem importante neste período da vida e ocorre no Ensino Fundamental. Estudos e reflexões sobre a infância, o brincar e a brincadeira, a organização do trabalho pedagógico com a alfabetização e letramento e por fim o repensar sobre outros tempos e espaços provocaram muitas inquietações, que são alguns dos aportes desenvolvidos nas discussões e reflexões da escola. Obrigatoriamente surge a necessidade das professoras de promoverem ações visando o acolhimento das crianças de seis anos, abertura de espaços para conversas e escutas em grupo e um novo olhar ao processo de planejamento do ensino. Neste sentido, o grupo de profissionais da Unidade Educativa vem pensando e realizando ações para promover a transição dos estudantes da educação infantil para o 1º ano e pesquisando sobre a fundamentação teórica que justifiquem às ações. (PPP 3, pg. 88)

Além da preocupação com a formação dos professores, o perfil e quantidade dos profissionais que atuarão nas turmas de 1º ano também são pontos relevantes que destacamos dos documentos analisados. Alguns documentos preveem que os profissionais que irão atuar nas turmas de 1º e 2º ano devam dar continuidade ao trabalho do ano anterior, ou seja, na mesma perspectiva teórica e metodológica, como também um segundo professor - profissionais contratados ou estagiários exclusivos para a função e/ou a atuação dos professores auxiliares de EF nas turmas de 1º ano. A presença de um segundo professor nas turmas de 1º ano e a colaboração dos profissionais auxiliares são ações que visam apoiar o processo de aprendizagem das crianças/estudantes.

A atenção com a formação dos professores, com o perfil e com a quantidade de profissionais para atuar e auxiliar nas turmas de 1º ano, revela a preocupação em oferecer condições para ações pedagógicas voltados para superar a ruptura brusca entre as etapas de ensino.

4.1.2.5 O planejamento dos professores

No que diz respeito ao planejamento, tema que está diretamente ligado às ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, podemos classificar em como e com quem os professores realizam seus planejamentos, quais os objetivos dos planejamentos, quais propostas são planejadas, como também quais documentos nacionais e municipais orientam esses planejamentos. A seguir, exemplificamos como alguns documentos locais expressam as bases norteadoras dos planejamentos para as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

De 1º ao 5º ano os planejamentos são elaborados e desenvolvidos de acordo com a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação atual, materiais do Pró-letramento/MEC (Alfabetização e Letramento e Matemática) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. De 6º ao 9º ano, os planejamentos são estruturados e desenvolvidos também de acordo com a Proposta Curricular 2016. (PPP 8, p. 47)

A base de sustentação curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) da EBM [...], está pautada na Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação (2016a), da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim, tendo como ponto de partida os documentos citados acima referente aos objetos do conhecimento e dos objetivos das aprendizagens a serem desenvolvidas em cada etapa do ensino, orientamos os professores e professoras a organizarem seus planejamentos, a partir das modalidades organizativas do trabalho pedagógico, presentes no documento organizado pelo MEC (2006) denominado: Ensino Fundamental de Nove Anos (Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no 1º ano do Ensino fundamental) [...] (PPP 5, pg. 32)

Os planejamentos do Ensino Fundamental, deverão ser desenvolvidos no início de cada trimestre. No início de cada trimestre os professores(as) deverão elencar os objetivos e conteúdos que serão trabalhados, escolher as Atividades Permanentes que serão trabalhadas no trimestre e em seguida realizar as Sequências Didáticas ou Projetos de acordo com os objetivos elencados. (PPP 5, pg. 35)

Referente como e com quem os professores realizam seu planejamento, os documentos orientam que os planejamentos das atividades sejam realizados em conjunto entre os profissionais – Especialistas e professores - da EI e EF. Esses planejamentos têm como objetivo solidificar e dar continuidade às ações de transição durante o ano letivo para minimizar a ruptura do processo educacional. A possibilidade de acesso à documentação pedagógica da EI aos professores do EF já revela uma das primeiras ações de planejamento para efetivar a continuidade do processo educativo.

Como prática cotidiana, a escola aposta na articulação entre os dois níveis de ensino, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Todas as ações planejadas e executadas nesse espaço acontecem de forma conjunta entre os níveis, como o planejamento, as reuniões de pais, os projetos e os eventos em geral. (PPP 1, p. 30)

No entanto, é importante destacar que o planejamento não é apenas do professor, mas de toda a unidade educativa. Portanto, é preciso conhecer a escola, os colegas, a comunidade e os estudantes, para traçar planos que interessem e contribuam com a aprendizagem. Queremos que o planejamento da Escola da Infância não seja apenas autônomo e individual, mas que seja uma construção coletiva e significativa para todos. Nesta intenção, pretende-se fazer grupos de planejamentos com turmas próximas e com os professores de áreas, utilizando o tempo previsto da hora-atividade que acontecerá na unidade educativa. Além disso, faremos projetos coletivos

que contemplem o interesse dos estudantes e da unidade educativa. (PPP 5, p. 29 e 30)

Todos os registros, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental deverão estar nas pastas na Plataforma Google Drive institucional, as quais serão compartilhadas com/entre professores/as de acordo com o(s) grupo(s)/turma(s) que trabalha. Os planejamentos poderão ser realizados em conjunto entre os profissionais de cada grupo/turma, potencializando a docência compartilhada. (PPP 5, p.35)

Conforme os documentos analisados, a proposta de planejamento realizado de forma coletiva entre os profissionais das duas etapas tem como objetivo centralizar as atividades em que as crianças/estudantes tenham a oportunidade de viver o tempo da infância, considerando suas especificidades e destacando como necessárias ao desenvolvimento humano. Essa proposta de planejamento visa possibilitar uma aproximação de práticas pedagógicas mais integrada nos diferentes momentos de seu desenvolvimento.

Para elas, transitar nesse nível é algo que gera muitas expectativas, tanto delas como das famílias. Dentro dessa dinâmica, modificamos nossa forma de planejar, adotando o planejamento articulando. Organizamos as salas do Ensino Fundamental em cantos circunscritos para que os brinquedos e os jogos também façam parte deste ambiente. Aumentamos também o momento de recreio do 1º ano, diminuindo gradativamente até chegar aos 15 minutos. Com a metodologia de Projetos, os conteúdos são adquiridos de forma mais produtiva, pois as discussões surgem das vivências das próprias crianças. (PPP 1, p. 32)

Ressaltamos o trabalho engajado que a Escola [...] vem desenvolvendo no que se refere ao processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que exige sensibilidade e reflexão permanente quanto ao à observação, planejamento, registro e avaliação, de modo que as especificidades de cada etapa educativa sejam consideradas. (PPP 5, p.34)

Desta forma, há uma orientação para que os planejamentos reconheçam as crianças e suas especificidades, considerando seus direitos de aprender, brincar, questionar e criar. As atividades na fase da transição da EI para o EF devem ser planejadas em torno da ludicidade, brincadeira e jogos para desenvolver a imaginação, como também a autonomia e identidade e proporcionar as crianças a curiosidade sobre as palavras, seus significados e suas hipóteses de escrita e leitura como prática social. Revela-se, em alguns projetos, o planejamento de atividades a partir de três eixos norteadores articulados em diferentes áreas do conhecimento - Identidade, Meio Ambiente e Diversidade e Cultura, com o objetivo de possibilitar uma

alfabetização em prol da formação para cidadania e atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico precisa ser construída individualmente e com o coletivo escolar de maneira que garanta uma prática pautada em eixos orientadores. A partir de 2014 a escola elegeu três eixos norteadores para o desenvolvimento articulado em diferentes áreas do conhecimento, sendo estes: 1º trimestre Identidade, 2º trimestre Meio Ambiente e o terceiro trimestre Diversidade Cultural visando a alfabetização e letramento, possibilitando assim, e ao estudante sua formação para cidadania. (PPP 3, pg. 17)

Os documentos também apresentam planejamentos coletivos entre os profissionais das turmas de EI e 1º ano, profissionais de 1º e 2º anos e planejamento de propostas pedagógicas pautadas na articulação da Literatura ao contexto de realidades concretas vivenciadas pelas crianças em suas práticas socioculturais. Estas propostas são iniciadas na EI nos grupos G5 e chegando ao grupo G6 com maior aproximação do letramento e da linguagem matemática, com enfoque lúdico. Este tipo de planejamento realizado diariamente durante o ano letivo no G6 tem como objetivo específico a minimização das rupturas entre as duas etapas de ensino acerca da rotina escolar.

Um atendimento na Educação Infantil que minimize a estranheza ao ingressar no primeiro ano é pensado e realizado diariamente na Unidade. São propostas cotidianas e de grande importância para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, autonomia, socialização, identidade, etc. O trabalho é iniciado no Grupo 5 e chegando ao Grupo 6 com maior aproximação do letramento e da linguagem matemática, com enfoque lúdico, prazeroso, a fim de aguçar a curiosidade, a vontade de descobrir e de aprender mais! A organização do espaço da sala de referência é toda pensada para possibilitar brincadeiras, interações e aprendizado. Um ambiente organizado, acolhedor, lúdico e desafiador, com materiais diversos ao alcance das crianças (papel, lápis, cola, tesoura...) assim como diferentes livros, gibis e revistas à disposição. Nosso ambiente é letrado, para que as crianças possam ter contato com diferentes materiais gráficos, familiarizando-se assim com a escrita, que se inicia com o próprio nome, dos colegas e chegando à curiosidade da escrita de algumas palavras. As propostas com enfoque na linguagem matemática estão transversalizadas em nosso cotidiano, no momento da chamada, na elaboração do calendário, na contagem das crianças, nas rodas de música, nas contações de histórias, em jogos e brincadeiras e outros momentos da rotina. [...] Estando em uma instituição de Educação Infantil vinculada à Educação Fundamental é possível compreender e vivenciar que as ações realizadas refletem efetivamente no desenvolvimento das crianças, assim como em suas aprendizagens. Nesse sentido, a curiosidade e o questionamento da realidade são elementos presentes e importantes, tanto na Educação Infantil, quanto na Fundamental.

No que diz respeito a essas atividades planejadas, alguns documentos preveem e consideram a atuação de professores de área do EF, como Artes e/ou Língua Estrangeira, por meio de projetos com temas compartilhados com outros professores na rotina das turmas dos grupos G5 e G6. Referente a esses planejamentos realizados nas turmas de Educação Infantil, com o intuito de que esses sejam ações pedagógicas referentes a transição entre as duas etapas de ensino, os documentos justificam que:

Cabe ressaltar que as áreas de Inglês e Dança vem sendo planejadas e desenvolvidas a exemplo do que vem sendo praticado na Educação Física no contexto da Educação Infantil, isto é, a partir da perspectiva de uma docência compartilhada pautada no entendimento de que “O contato com as crianças fora dos momentos da Educação Física oferece possibilidades de diálogos e ações diferenciadas, contribuindo para que elas olhem o professor de Educação Física como sujeito da instituição, e não apenas “do parque” [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p.15). A intenção é significar conhecimentos e vivências com as diversas linguagens para as crianças da Educação Infantil num processo de transição respeitoso para o Ensino Fundamental, sem que se perca de vista as suas especificidades. (PPP 5, p. 31)

Outra ação que prevê a aproximação entre as duas etapas, é a presença de professores de área na rotina das turmas dos grupos 5 e 6, de acordo com o Projeto enviado às Diretorias de Educação Infantil e Fundamental. Eles promovem atividades lúdicas, que apontam para as competências desenvolvidas no primeiro ano nas suas áreas. O Planejamento conjunto entre professores de Educação Infantil e Fundamental também solidifica as ações de transição (continuidade). Nossas propostas devem estar diretamente relacionadas à sensibilidade, ao respeito, aos detalhes que ampliam o olhar e oferecem novas possibilidades a cada dia, a fim de assegurar às crianças uma educação de qualidade, que deve ser pensada e planejada a partir do reconhecimento delas e suas especificidades, considerando seus direitos: aprender, brincar, questionar, criar... (PPP 6, pg. 29)

Entretanto, percebe-se que as ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas na EI com o intuito de minimizar a ruptura entre as modalidades de ensino, inserindo os professores de área em projetos voltados para a área de conhecimento específica de suas disciplinas na rotina da EI e práticas de leitura e escrita com o objetivo da iniciação formal da aquisição da linguagem escrita, tendem a introduzir os tempos cronológicos e a fragmentação do conhecimento de propostas escolarizantes de um ensino tradicional.

A transição vem sendo pensada e praticada através de muitas ações e aproximações. Para o ano de 2022, [...], através deste projeto, pretende oficializar e reafirmar a própria identidade, como uma Instituição que vê, compreende e acolhe a infância de cada criança como singular e significativa, num processo contínuo de amadurecimento que se dá nas interações entre

os pares e na (re) significação de conceitos e conhecimentos, uma vez que os mesmos são passíveis de superação. A presença e participação dos profissionais de área que atenderão as crianças desde a Educação Infantil até o Fundamental, como artes, tecnologia e espanhol, por exemplo, mostra que adotar propostas lúdicas de trabalho e cheias de significado, fundamentam o início desse percurso, em consonância com outros projetos que acontecerão na Educação Infantil. As crianças, além de conhecer esses profissionais, vão ter a oportunidade de novas descobertas, aprendizagens e vivências. Os profissionais por sua vez, poderão conhecer e conviver com as crianças, que, ao chegarem na Educação Fundamental, se sentirão mais seguras, sem estranheza. É a continuação de um percurso formativo, sem rupturas. (PPP 5, pg. 65)

Mesmo levando em consideração o respeito aos tempos e espaços das crianças dos G5/6, observou em um dos documentos que esta é a proposta principal de ação pedagógica referente a transição da EI para o EF, onde ressaltamos, ainda, que a ação descrita é realizada na Educação Infantil e não nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, nos interrogamos e refletimos sobre como seria a atuação desses profissionais no 1º ano do Ensino Fundamental. Seria também suas aulas planejadas de forma lúdica respeitando os tempos, espaços e interesses das crianças ou seria atividades com o formato tradicional? Pois, a partir dos documentos descritos, a proposta de inserir os professores de área no Ensino Fundamental no cotidiano das salas de Educação Infantil tem como objetivo as crianças conhecerem esses profissionais e iniciar o percurso de aprendizagens.

4.1.2.6 A organização dos espaços e tempos

Com relação à organização dos espaços e tempos, os documentos indicam que uma reestruturação e adequação escolar dos tempos e ambientes da unidade educativa são fundamentais para atender às necessidades das crianças. A reestruturação dos espaços, mobiliários, recursos, contemplando a ludicidade como canal de acesso aos conteúdos formais do 1º ano do EF, deve perpassar por todas as atividades planejadas pela unidade educativa, assim como a organização de ambientes acolhedores que promovam espaço e tempo para a vivência da infância. Desta forma, encontramos uma reflexão sobre a diferença entre espaço e ambiente, onde expressa a preocupação da unidade educativa com a utilização de todos os espaços da unidade como instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento humano.

Quando nos propomos a refletir sobre o modo como se organizam os espaços na educação infantil, é preciso entender, primeiramente, de que espaço estamos falando e de como as crianças interagem nesse espaço. Apesar de estarem intimamente ligados, é importante destacar o que se entende por “espaço” e o que se entende por “ambiente”. O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. (HORN, 2014, p.14) Na [...] temos vários espaços externos ao qual nos adaptamos para as brincadeiras externas que ampliam muito a aprendizagem das crianças. Para Horn (2007) os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica. (PPP 2, pg. 63 e 64)

Utilizando como base norteadora o documento oficial intitulado Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inserção da criança de seis anos (2007), os documentos locais orientam a organização dos espaços e tempo para atender os direitos da criança na escolarização. Desta forma, expressam:

Esta escola ao receber crianças com 6 anos de idade advindas ou não da educação infantil realiza ações visando esse atendimento, como: adequação curricular e do mobiliário, reorganização das salas de aula com livros e brinquedos, discussão sobre o tempo que a criança dedica a realização das diferentes atividades propostas e como essa criança apreende a leitura e a escrita. Todos os espaços e tempos devem ser pensados e organizados em função dos processos de aprendizagem dessas crianças. Atender ao direito da criança na sua escolarização está descrito no documento oficial intitulado: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inserção da criança de seis anos (BRASIL, 2007). (PPP 3, pg. 17)

As orientações referentes a reorganização dos ambientes educativos e a relação desses com a aprendizagem da autonomia, da escuta e da leitura e escrita são explícitas. Os documentos apontam ser fundamental a reorganização dos tempos e espaços para que as crianças possam ter acesso a diversos tipos de materiais e contato com diferentes materiais gráficos. A organização de diversos tipos de materiais em sala de aula, tais como: papel, lápis, cola, tesoura, diferentes livros, gibis e revistas e outros disponibilizados de forma que as crianças possam alcançar sozinhas, tem como objetivo promover a autonomia. A orientação para a organização dos espaços indica que proporcionem as crianças/estudantes o contato com o mundo letrado por meio da imaginação e do faz de conta para favorecer a curiosidade pela escrita, descrevendo que a atividade do faz de conta desenvolve a imaginação e esses são considerados elementos necessários para a aquisição da leitura e da escrita. Com base no que está descrito no documento oficial Ensino Fundamental de nove anos:

orientações para a inserção da criança de seis anos (BRASIL, 2007), o seguinte documento local orienta sobre a organização escolar:

(...) A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio de relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura (...) (BRASIL, 2007, p.34 apud PPP 3, p.17)

As orientações para a organização dos espaços da unidade educativa, especificamente a sala de aula, que favorece à curiosidade pela escrita, tem como objetivo proporcionar a continuidade das aprendizagens para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desta forma, o aprendizado é considerado como algo fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que o desenvolvimento pleno do ser humano está intrinsecamente relacionado com as interações estabelecidas com os outros indivíduos de sua espécie e culturalmente organizados. (PPP 3, p.16)

Esta escola ao receber crianças com 6 anos de idade advindas ou não da educação infantil realiza ações visando esse atendimento, como: adequação curricular e do mobiliário, reorganização das salas de aula com livros e brinquedos, discussão sobre o tempo que a criança dedica a realização das diferentes atividades propostas e como essa criança apreende a leitura e a escrita. Todos os espaços e tempos devem ser pensados e organizados em função dos processos de aprendizagem dessas crianças. (PPP 3, p.17)

Além das orientações descritas acima, alguns PPP também orientam que os espaços da sala de aula devem ser pensados para possibilitar as brincadeiras e interações de diversas formas para promover o exercício da escuta, da oralidade e do aprendizado em prol do desenvolvimento humano, quando mencionam à transição da EI para o EF. Desta forma, alguns espaços são organizados especificamente para proporcionar brincadeiras lúdicas, a exemplo das Brinquedotecas e outros espaços, como descritas a seguir:

A brinquedoteca oferece às crianças brinquedos que estimulam o seu desenvolvimento global, favorecendo a integração entre as crianças através de jogos e brincadeiras. O espaço contempla a infância, sua expressão e imaginação por meio de fantasias, livros de histórias, fantoches, bonecos e bonecas, utensílios domésticos de brinquedo, mobílias, aparelhos eletrônicos

em desuso e embalagem de produtos comercializados. Estes jogos, brinquedos e objetos desenvolvem a criatividade, imaginação, raciocínio e aprimoram o desenvolvimento de atitudes de cooperação, partilha, responsabilidade e solidariedade. (PPP 3, pg. 45)

A brinquedoteca é um espaço diferenciado onde as crianças têm a oportunidade de explorar e brincar com outros brinquedos diferenciados de sua sala. Para Vygotsky: (...) é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que a realidade, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança (VYGOTSKY, 1992, p.117). Diante disso, nesse espaço a criança interage e brinca com seus amigos e amplia seu vocabulário e explora a sua imaginação. (PPP 2, pg.66)

O Cantinho da Fantasia é um espaço em que está disponível acessórios, como chapéus, roupas, sapatos, perucas e outros. São acessórios doados e organizados pelas professoras da unidade. [...] As crianças têm toda autonomia de escolher e trocar de fantasia de acordo com sua necessidade e gosto, assim possibilitando a dimensão da atividade da imaginação que se expressa a partir da realidade de cada indivíduo. (PPP 2, pg. 67)

Observa-se que os documentos locais analisados respaldam sua organização espacial e temporal com base no documento oficial lançado pelo MEC no ano da implementação da Lei do Ensino de 09 anos e na Teoria Histórico Cultural. Observa-se, também, que os espaços são pensados e organizados para desenvolver a imaginação e o lúdico como possibilidade de ação para realizar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como apresentaremos a seguir.

4.1.2.7 O papel da brincadeira e a ludicidade

Os documentos analisados revelam que a aprendizagem da criança acontece por meio da brincadeira, sendo indicada a realização dessa atividade em qualquer idade da infância, não somente no momento da transição da EI para o EF, isto é, no 1º ano.

A educação Infantil fazer parte do corpo docente e discente de uma escola básica de 1º ao 5º ano amplia possibilidades de um trabalho de transição, de uma continuidade do lúdico, do brincar como pontos essenciais para o aprendizado com prazer e o concreto. As possibilidades entre a educação infantil e o ensino fundamental ocuparem o mesmo espaço na escola possibilita às crianças pequenas e as crianças maiores aprenderem umas com as outras, socializarem momentos de vivências e experiências, respeitarem-se entre si, cuidarem umas das outras. (PPP 2, pg. 61)

O parque de areia, que contém brinquedos de playgrounds, é utilizado pelos alunos do Fundamental e pelas crianças da Educação Infantil. O espaço pode ser usado de acordo com a necessidade e planejamento dos professores, o parque tem um horário específico para os alunos do Fundamental, sendo que em muitos momentos acontece a interação com as crianças do Fundamental

com a Educação Infantil, momento esse muito significativo e com muita afetividade entre as crianças pois interagem e socializam com amigos e familiares que estudam na escola. (PPP 2, pg. 64)

O papel da brincadeira e da ludicidade também são considerados pelos documentos das unidades educativas como instrumentos de trabalho pedagógico para aquisição da linguagem escrita. As atividades pedagógicas durante o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, assim como na aprendizagem dos conteúdos curriculares, são orientadas para serem planejadas/transversalizadas a partir do cotidiano da criança. Nesse contexto, as atividades pedagógicas como: rodas de música, contação de histórias e outras atividades envolvendo brincadeiras e ludicidade são descritas para fazerem parte da rotina diária das crianças no 1º ano e em outras etapas do EF.

Assim, na Escola (***), reconhecemos a importância da brincadeira nos planejamentos e práticas pedagógicas, bem como na promoção de espaços para o diálogo entre as vivências e experiências de todas as crianças, visando possibilitar que as crianças explorem e reconheçam o mundo que o cerca, através de sua imaginação, da interação com o outro, com o espaço e com o meio. O documento da Recontextualização Curricular ressalta a intencionalidade pedagógica para que a brincadeira seja, de fato, um espaço privilegiado para observação, mediação e reflexão por parte dos/das professores/as em seu trabalho com as crianças, pois: (PPP 5, p. 31)

O 1º ano tem como objetivo principal garantir que os estudantes se apropriem da cultura escrita e matemática, através da formulação e da reformulação de hipóteses. Busca ainda o desenvolvimento das múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento para a compreensão do ambiente natural e social, a partir de vivências lúdicas, fortalecendo vínculos na perspectiva da autonomia moral e intelectual. (PPP 4, p. 45)

Mudanças nas práticas pedagógicas se manifestam e elegemos o lúdico que envolve o brincar, a brincadeira, faz de conta, os jogos etc... como elo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. [...] O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. Para ser capaz de falar com o mundo, a criança precisa brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. A brincadeira aparece como meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente". [...] A brincadeira constitui-se como uma necessidade básica desta fase da vida- a infância. É a escola do Ensino Fundamental que acolhe essa faixa etária, portanto a escola é o lugar da brincadeira principalmente para as crianças de 6 anos. A rotina com seus tempos deve propiciar momentos lúdicos, seja com o "dia do brinquedo" que veio de casa ou "hora do parquinho" que é um momento de exploração livre de uma determinada turma e a adequação dos espaços internos em geral com adequação de mobiliário, sanitário, livros de literatura e brinquedos. O espaço de sala de aula que possa oferecer um tapete para às rodas de conversas, diferentes materiais para atividades artísticas, local com jogos e brinquedos, livros de literatura e objetos e coleções interessantes.

A presença da temática da brincadeira nos documentos de EF é considerada como instrumento de trabalho pedagógico para a aquisição da linguagem escrita, sendo uma abordagem pedagogicamente fundamentada nas ideias de Vigotski, que busca tornar o ambiente escolar mais acolhedor e o processo de aprendizagem mais significativo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral das crianças/estudantes.

4.1.2.8 A relação da afetividade, família e período de inserção

A temática da afetividade é referenciada de forma implícita nos documentos nas ações planejadas para o período de inserção das crianças/estudantes no início do ano letivo. As ações planejadas buscam estabelecer uma relação de acolhimento e esclarecer para as famílias e para as crianças o que é e como acontece o período de transição da EI para o EF.

Percebemos também que integrar escola e comunidade trouxe resultados interessantes, como por exemplo, a corresponsabilidade das famílias no processo educativo de suas crianças, o planejamento articulado da equipe escolar, a realização de projetos envolvendo toda comunidade e a articulação pedagógica entre Educação Infantil e Ensino Fundamental em projetos coletivos e na transição das etapas da Educação Básica. (PPP 1, p. 28)

Com o objetivo de orientar e tranquilizar as famílias inseridas nesta transição, após a realização das matrículas para o ano seguinte, será marcada uma reunião com estas famílias para esclarecer as dúvidas. (PPP 7, pg.37)

Entretanto, destacamos que a temática da afetividade se apresenta explicitamente nas entrevistas quando as professoras relatam sobre o que elas consideram mais importante no momento da transição.

Em estudo realizado por Coppete (2012), a autora destaca a importância da sensibilidade na prática docente, ressaltando a relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento dessa sensibilidade, o estudo revelou a influência da abordagem intercultural na prática pedagógica e no desenvolvimento da sensibilidade, como a necessidade do diálogo, respeito à diversidade, entreajuda e interdependência e sugere que a pedagogia do auscultar pode ser uma possibilidade para promover mudanças na estrutura das relações, destacando a importância dos diálogos entre os sujeitos e seus contextos na transformação das práticas educativas. Ao abordar sobre as noções de docência com base em pressupostos etimológicos e epistemológicos a autora descreve,

A docência exige, além de formação ética, estética, técnica e política, a sensibilidade, a afetividade, a criatividade, a imaginação, a interatividade e a autonomia; todos esses componentes ligados à vida do professor e da professora e a sua subjetividade. [...] A docência se efetiva em uma rede relacional e multidimensional na qual professores e professoras mobilizam cognição, criatividade, imaginação, afetividade e sensibilidade. Nesse movimento constroem e delineiam modos de ser professor e professora. É importante que se diga que o professor a professora não é apenas um ser racional e, portanto, ao agir, mobiliza também a criatividade, a emoção, a imaginação, a sensibilidade. Assim como, em muitas situações de ensino, age também com frustração, raiva, irritação, impaciência. Do mesmo modo, se o estudante for concebido nessa mesma condição humana, tem-se aí os dois sujeitos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem, projetando a docência para além da racionalidade técnica. Identidade e docência são conceitos que se cruzam, ambos por sua dinamicidade e complexidade. (Coppete, 2012, pg. 167 e 168)

A abordagem intercultural na prática pedagógica sugere modificações cognitivas e emocionais e, segundo a autora,

“consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. [...] Esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas, como assevera Campani (1993).” (Coppete, 2012, pg. 206 e 207)

Neste sentido, em alguns documentos, no capítulo referente à transição das crianças da EI para o EF, consta-se a presença de projetos sob o título “Período de Inserção”, o que demonstra a preocupação das unidades educativas com os primeiros dias das crianças no novo ambiente escolar. Os projetos destacam a importância do envolvimento das famílias e preveem nesse período a realização de reuniões com as famílias para esclarecimentos de dúvidas, informar os direitos e deveres de todos os envolvidos - pais/responsáveis, unidade educativa/professores e crianças/estudantes, as regras da escola, bem como, explicar sobre a transição das crianças entre as etapas de ensino e da importância do período de inserção. Em um dos projetos, para este período, também está prevista a apresentação da estrutura da escola e a apresentação dos professores que atuarão na turma. Os documentos descrevem que a primeira transição entre as etapas de ensino da EB é uma nova fase na vida das crianças, um momento de mudanças, sendo objetivo do Projeto de Período de Inserção. Assim, transcrevemos abaixo o modo como as unidades educativas planejam e descrevem esse momento.

Os/as estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental têm, nos primeiros três dias do ano letivo, o tempo de permanência na escola diferenciado. No primeiro dia [...] acontece uma reunião entre Equipe Pedagógica, Professores, Direção e as famílias. [...] a Orientação Educacional e a Supervisão Escolar conversam com os responsáveis sobre a importância do período de inserção, ressaltando ser o início de uma nova fase na vida das crianças, um momento de mudanças. Dessa forma, tem-se o cuidado para que aconteça de forma natural e tranquila, com envolvimento e participação da família. [...] Posteriormente, são repassadas informações necessárias para que aconteça também a inclusão das famílias no novo espaço educativo de seus filhos e para esclarecimento de dúvidas frequentes deste período de transição da creche para a escola. Apresenta-se a estrutura da escola, os professores, [...] os direitos e deveres dos pais/responsáveis e dos/das estudantes, assim como as regras da escola. No segundo e no terceiro dia letivo [...] as atividades escolares são pensadas com a finalidade de acolher e integrar o grupo, pensando na escola como um espaço de aprendizagem e interação. Acredita-se que a família estando segura, as crianças também se sentirão seguras. É função da escola orientar os responsáveis nesse momento para que tenhamos estudantes seguros e felizes no espaço escolar. (PPP 8, pg. 79)

Os documentos afirmam que é prioridade na unidade educativa acolher as crianças vindas da Creche e do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM), apresentando como objetivo promover atividades lúdicas que facilitem a adaptação às novas rotinas e espaços da escola; ou seja, para o primeiro ano de EF, antes de serem inseridas atividades dos componentes curriculares e avaliação, será planejado brincadeiras e propostas de interação para que as crianças se adaptem gradualmente à nova realidade escolar. Para essa adaptação ao novo ambiente e aos novos tempos de atividades, o projeto prevê um horário diferenciado de permanência das crianças na escola nos primeiros dias do ano letivo. Pautados no documento de âmbito nacional, BNCC (2017), expressam a preocupação com a continuidade do trabalho pedagógico iniciado na Educação Infantil.

Pensando na Educação Infantil, percebemos uma dinâmica diferenciada em relação ao Ensino Fundamental. Por isso, entendemos ser necessário um acolhimento das crianças vindas da Creche e NEIM com atividades lúdicas que facilitem as crianças se familiarizem com os espaços e rotinas da escola. A ideia é oferecer uma ponte entre uma fase e outra, sem assustar a criança e nem fragmentar seu aprendizado. De acordo com a BNCC: “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 descontinuidade do trabalho pedagógico”. No primeiro ano, por exemplo, terão algumas brincadeiras e propostas de interação. Na medida em que as crianças vão se adaptando à nova rotina, serão inseridos mais conteúdos e atividades de avaliação. (PPP 7, p.36)

A proposta de inserir no documento do PPP, especificamente sobre a temática da transição, um planejamento em forma de Projeto envolvendo as famílias vai ao encontro com o que prevê os documentos municipais norteadores sobre concepção de gestão político-pedagógica democrática.

[em que] o coletivo que compõe a instituição educacional discute, planeja, encaminha, acompanha, avalia, identificando os pontos que se destacam e os que merecem atenção, para atuar sobre eles. Todo esse processo deve ser baseado na participação ativa dos sujeitos e ter o diálogo como ferramenta fundamental para a consolidação do princípio democrático, não só no sentido das tomadas de decisão, mas também de uma educação política, que deve ser desenvolvida no contexto escolar. Nesse sentido, o Projeto de Gestão, o Regimento Escolar e, sobretudo, o Projeto Político-Pedagógico, têm lugar central, ao demarcar a identidade da instituição educativa e serem frutos da elaboração coletiva, que explicita os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo (Florianópolis, 2016, p. 31 apud Florianópolis, 2015, p. 28).

Constatamos, também, que essa ação pedagógica de um planejamento inicial específico evidencia uma preocupação em promover um ambiente escolar acolhedor e afetivo, onde as crianças e suas famílias se sintam bem-vindas e confortáveis durante o processo de transição. Ao considerar a afetividade nesse contexto, as instituições educacionais reconhecem a importância de atender às necessidades emocionais das crianças, criando um espaço de confiança para que elas possam continuar se desenvolvendo plenamente e continuar construindo suas habilidades sociais e cognitivas.

Com base nas apresentações dos dados coletados nos PPP e nas análises realizadas até aqui, podemos afirmar que as ações pedagógicas sobre a transição acontecem desde a EI, com as seguintes características: interação entre crianças/estudante e professores das duas etapas de ensino; inclusão de professores de áreas e disciplinas na rotina da EI e inclusão de atividades que envolvem a leitura e escrita. Já nas turmas de 1º ano, na Etapa de EF, as ações pedagógicas são realizadas entre profissionais – planejamentos e formações, famílias e com a continuidade da realização de algumas atividades ainda necessárias às especificidades da infância.

Verificamos que há uma preocupação e orientação quanto aos planejamentos de atividades, formação de profissionais e atividades no EF que compreendam as crianças como sujeitos de direito, que se expressam nas múltiplas linguagens e que a aprendizagem não segue uma sequência contínua igual para todas as crianças.

Constatamos que as crianças são consideradas como sujeitos ativos no processo ensino e aprendizagem quando identificamos nos documentos evidências que colocam a figura do professor como aquele que observa as necessidades das crianças e realiza planejamentos intencionais, desde organização dos espaços, materiais, tempos para colaborar no processo de descobertas e novas aprendizagens. O objetivo das ações planejadas pelos professores é qualificar a aprendizagem das crianças/estudantes, de modo que se assegure os direitos à brincadeira, conhecimento e afeto.

Cabe destacar a preocupação das unidades educativas EF I e EF I e II com as crianças vindas das unidades de EI no que se refere à adaptação ao tempo escolar do EF e as diferentes formas de atividades. A orientação dos documentos é para que o planejamento de atividades envolva a ludicidade, a brincadeira, bem como o cuidado com o tempo excessivo para a realização das atividades ditas como escolares. Os PPP orientam para a realização de atividades parecidas com as atividades desenvolvidas na EI, sendo gradativamente introduzidos modelos de atividades e avaliações do EF. Nos interrogamos: mas o que seriam atividades do EF? As atividades que envolvem brincadeira e ludicidade também não devem ser atividades do EF?

A forma como se apresentam os “Projetos de Inserção e o de Transição” nos documentos, sejam inseridos em um capítulo específico sobre transição ou sendo justificados em função da Lei Ensino de 09 anos, sinalizam objetivos diferentes. Parece-nos que projeto de inserção visa atividades mais lúdicas e diferenciadas no início do ano, envolvendo adaptação das crianças no novo horário escolar demarcado pelo tempo das disciplinas, bem como o envolvimento das famílias em reuniões coletivas e individuais. Já o Projeto de Transição tem como objetivo as ações que se realizam durante o ano inteiro, permeando as práticas pedagógicas em sala de aula e no ambiente escolar. Vale relatar que, em algumas conversas em visitas e/ou nas entrevistas, em que questionamos se a unidade educativa possui Projeto de Transição, as respostas foram sobre esse momento de atividades no início do ano de adaptação das crianças ao novo ambiente escolar.

Dentre essas ações pedagógicas registradas, destacamos que os documentos de todas as unidades participantes evidenciam as atividades lúdicas como a atividade que possibilita a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento

infantil entre as duas etapas de ensino. Com a ludicidade permeando as práticas pedagógicas nas salas de aula do 1º ano e/ou no ambiente escolar, as unidades consideram que estão respeitando as necessidades e direitos das crianças, como também promovendo a aquisição da linguagem escrita como um instrumento de uso social.

4.2 A TRANSIÇÃO DO PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Foram realizadas 09 entrevistas semiestruturadas com professoras⁷⁷ atuantes do 1º ano do EF da RMEF, buscando qualificar os dados coletados referentes a quais ações pedagógicas estão sendo realizadas com vistas à transição das crianças da EI para o EF. As entrevistas foram realizadas de forma *on-line* e presencial com auxílio das ferramentas Google Meet e Gravador Office.

Para escolher as professoras das unidades para as entrevistas, utilizamos os seguintes critérios: quantidade de ações pedagógicas relevantes respondidas no questionário e analisadas no PPP; existência de proposta de projeto e/ou atividades ou menção sobre a temática da transição registrada no PPP; representatividade de uma unidade de cada modalidade de ensino por região e quantidade de turmas de 1º ano.

Utilizamos também como critério para a escolha das professoras a serem entrevistadas, as professoras licenciadas em Pedagogia, por estarem a cargo da maior quantidade dos componentes curriculares, especificamente o componente curricular Língua Portuguesa, que tem como objetivo direto o ensino da leitura e da escrita. Embora outros componentes curriculares também possam contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita, consideramos que as professoras de Língua Portuguesa tenham um papel central nesse processo, pois passam a maior parte do período escolar com as crianças e estão diretamente responsáveis pelo ensino dessa habilidade. Mesmo compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita como um

⁷⁷ A opção em adotar a flexão de gênero no substantivo professora para identificar os sujeitos participantes da entrevista se dá pelo motivo do grande número de mulheres que ocupam a profissão no 1º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. Tal escolha, não significa que homens não ocupem o cargo nas turmas de 1º ano na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Porém, tendo um corpo docente de maioria mulheres na etapa de Ensino Fundamental I, com a presença de alguns homens e pelo grupo selecionado de docentes serem todas mulheres, adotar a flexão no feminino diz respeito a valorizar a conquista das mulheres no mercado de trabalho e na sua trajetória histórica de luta por educação e profissionalização.

instrumento cultural interligado com todas as áreas do conhecimento, considerar as diferentes perspectivas e experiências dos professores envolvidos no processo de transição poderia nos proporcionar uma visão mais abrangente das ações pedagógicas que estão sendo implementadas nas unidades educativas. Porém, devido a limitação de tempo para a pesquisa, foi necessário priorizar um grupo específico de professores para as entrevistas.

Optamos em realizar as entrevistas após analisar os documentos internos das unidades educativas por compreender que as políticas nacionais e/ou locais (municipais e documentação pedagógica das unidades educativas) são traduzidas, transformadas e ressignificadas em propostas pedagógicas e/ou ações cotidianas planejadas pelas professoras atuantes na sala de aula. Silva (2018) lembra “que a mera elaboração de uma política não garante que esta saia do papel e se concretize em ações [...]” (Silva, 2018, p. 28).

Desta forma, foi possível entrevistar as professoras das seguintes unidades:

Quadro 8 – Unidades que participaram das entrevistas por região e etapas de ensino

ENTREVISTAS – UNIDADES EDUCATIVAS PARTICIPANTES	
NORTE	Ed. Infantil e Ensino Fundamental I*
	Ensino Fundamental I e II
SUL	Ed. Infantil e Ensino Fundamental I
	Ensino Fundamental I e II
LESTE	Ed. Infantil e Ensino Fundamental I
	Ensino Fundamental I
CENTRAL	Ed. Infantil e Ensino Fundamental I
	Ensino Fundamental I

Fonte: elaboração própria

*Na unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da região norte realizamos duas entrevistas com duas professoras de 1º ano. Isso ocorreu porque logo após a realização da primeira entrevista, a pedido de outra professora de 1º ano que justificou também querer participar da pesquisa.

Quadro 9 – Perfil das professoras entrevistadas

ENTREVISTAS – perfil das professoras entrevistadas	
Professora 1	Formação acadêmica: Pedagogia/Especialização: Educação Infantil com ênfase em Educação Especial Dados profissionais: Modo de contratação - Efetiva Tempo que trabalha na RMEF – desde 2013 Tempo de efetivação na RMEF – desde 2013 Tempo de efetivação na unidade – desde 2021 Experiência na Educação Infantil

Professora 2	Formação acadêmica: Pedagogia/Especialização: Alfabetização e Letramento Dados profissionais: Modo de contratação - Efetiva Tempo que trabalha na RMEF – desde 2008 Tempo de efetivação na RMEF – desde 2022 Tempo de efetivação na unidade – desde 2020 Experiência na Educação Infantil
Professora 3	Formação acadêmica: Pedagogia/Mestrado: UDESC/CEFID – Desenvolvimento motor Dados profissionais: Modo de contratação - Efetiva Tempo que trabalha na RMEF – desde 2017 Tempo de efetivação na RMEF – desde 2017 Tempo de efetivação na unidade – desde 2017 Experiência na Educação Infantil
Professora 4	Formação acadêmica: Serviço Social e Pedagogia/Especialização: Alfabetização e Letramento Dados profissionais: Modo de contratação - Efetiva Tempo que trabalha na RMEF – desde 2008 Tempo de efetivação na RMEF – desde 2022 Tempo de efetivação na unidade – desde 2020 Experiência na Educação Infantil
Professora 5	Formação acadêmica: Pedagogia/Especialização: Educação Especial Dados profissionais: Modo de contratação - Contratada em caráter temporário Tempo que trabalha na RMEF – desde 2001 Experiência na Educação Infantil
Professora 6	Formação acadêmica: Pedagogia Dados profissionais: Modo de contratação: Contratada em caráter temporário Tempo que trabalha na RMEF – desde 2016 Experiência na Educação Infantil
Professora 7	Formação acadêmica: Pedagogia Dados profissionais: Modo de contratação - Efetiva Tempo que trabalha na RMEF – desde 2016 Tempo de efetivação na RMEF – desde 2018 Tempo de efetivação na unidade – desde 2021 Experiência na Educação Infantil
Professora 8	Formação acadêmica: Letras e Pedagogia/Mestrado: Literatura Dados profissionais: Modo de contratação - Efetiva Tempo que trabalha na RMEF – desde 2017 Tempo de efetivação na RMEF – desde 2021 Tempo de efetivação na unidade – desde 2021 Experiência na Educação Infantil
Professora 9	Formação acadêmica: Pedagogia/Especialização: Séries Iniciais e Educação Infantil/2022 Dados profissionais: Modo de contratação: Efetiva Tempo que trabalha na RMEF – desde 2016 Tempo de efetivação na RMEF – desde 2022

Tempo de efetivação na unidade – desde 2022 Experiência na Educação Infantil

Com base nas informações que se referem às ações exitosas que consideramos serem relevantes e terem relação com o embasamento teórico do PPP da unidade educativa, apresentaremos as respostas das entrevistadas de acordo com as perguntas realizadas. A análise se centrará nas seguintes temáticas: relação família e escola, organização dos espaços na sala de aula, rotina da criança/estudante no 1º ano, brincadeira, propostas de alfabetização, planejamento, avaliação, registro e formação de professores.

Ao investigar as temáticas organizadas, compreendemos melhor como as escolas estão realizando o momento de transição e quais são as práticas consideradas bem-sucedidas, alinhadas com o embasamento teórico do PPP da unidade educativa. Essa análise identifica boas práticas que podem ser compartilhadas e implementadas em outras unidades educativas, a fim de qualificar o processo educacional das crianças/estudantes.

Nas entrevistas semiestruturadas, 07(sete) perguntas guiaram nossa investigação, buscando identificar possibilidades e limites das ações que estão sendo realizadas na RMEF. Com base nas informações fornecidas, pode-se inferir que as entrevistas exploraram questões relevantes para o contexto educacional local. As perguntas semiestruturadas são uma abordagem flexível que permitiram aos entrevistados que compartilhassem suas percepções e experiências de forma mais aberta, o que pode levar a relatos significativos.

É importante considerar que cada unidade educativa possui particularidades, e as respostas das entrevistas são específicas do contexto da RMEF.

Iniciamos as entrevistas buscando conhecer o perfil das professoras atuantes no 1º ano: sua formação, como e por qual motivo escolheram lecionar com turmas do 1º ano na atual unidade de ensino. Em seguida, apresentamos questões específicas sobre as ações pedagógicas realizadas diretamente com as crianças, a saber: principal preocupação ao receber as crianças no EF; atividades pensadas para inserir a criança no novo contexto educativo; como é realizado o planejamento, a avaliação e o registro em relação ao tema transição; se existe ou não critérios utilizados para organização dos espaços na sala de aula; sobre a rotina da criança; em qual momento

a brincadeira está inserida no planejamento; como é introduzida a alfabetização nas atividades propostas.

As respostas forneceram uma visão do perfil das professoras do 1º ano e a possibilidade de elegermos algumas categorias para melhor compreensão do que foi relatado. Desta forma, a seguir apresentaremos as respostas nas seguintes temáticas: Perfil das professoras de 1º ano da RMEF; Afetividade, acolhimento e relação com as famílias; Estratégias planejadas para adaptação da criança ao novo ambiente e a uma nova rotina escolar e pessoal; A importância da brincadeira e da ludicidade no processo de transição;

A escolha das categorias se assemelha com as categorias elencadas na análise dos PPP, pois os relatos das professoras entrevistadas apresentam consonância com os documentos locais. Optamos por seguir a mesma linha de análise para apresentar as possibilidades e desafios das práticas em relação ao prescrito.

4.2.1 Perfil das professoras do 1º ano da RMEF

Ao perguntar para as professoras se escolheram e quais os motivos que as levaram a serem docentes na etapa inicial do EF, nas turmas de primeiro ano, unanimemente responderam que sim. Escolheram porque gostam de trabalhar com as turmas do 1º ano. A justificativa do “gostar” está relacionada ao fato das professoras já terem experiências de trabalho com crianças na EI e se identificarem com o trabalho da área da alfabetização de forma lúdica, como evidenciam os depoimentos⁷⁸ a seguir:

“Já trabalhei alguns anos com o segundo ano, mas sempre que eu posso pegar o primeiro ano, eu pego. Porque eu gosto, é uma turma assim, que eu

⁷⁸ Compreendemos que ao utilizar o nome verdadeiro de profissionais da educação em análises de entrevistas pode trazer algumas vantagens e considerações importantes, tais como credibilidade, transparência, responsabilidade e validade, uma vez que os leitores e pesquisadores têm acesso à identidade real das pessoas entrevistadas e a possibilidade dos leitores compreendam claramente quem são os indivíduos que forneceram os relatos. No entanto, alguns dos participantes não autorizaram utilizar seus nomes verdadeiros e, para garantir a privacidade e confidencialidade dos entrevistados, protegendo suas informações pessoais, optamos por numerar os relatos de todas as professoras, inclusive das professoras que autorizaram utilizar seus nomes verdadeiros. Essa abordagem foi escolhida para facilitar a análise e leitura e com o objetivo de garantir a confidencialidade e proteção das participantes, respeitando suas escolhas e preferências quanto à divulgação de suas identidades. Dessa forma, a análise dos depoimentos pode ser feita de forma objetiva e imparcial, sem comprometer a integridade das informações coletadas.

me identifico. Eu acredito assim... que eu sempre gosto de trabalhar com o primeiro ano, eu trabalhei muito tempo na educação infantil” (Professora 5).

“Quando eu vim para a rede, eu vim como auxiliar de ensino, meu primeiro ano. E aí eu peguei um professor muito bom no primeiro ano, o Jonathan e a gente começou a fazer juntos atividades no primeiro ano. E aí todo mundo na escola ficava falando: “faz concurso para regência, vem para o primeiro ano”, e foi o que eu fiz. No outro ano eu fiz, eu acertei para ficar no primeiro ano, que era para fazer aquela acolhida, porque a minha especialização é Educação Infantil. As trocas na faculdade, os jogos de alfabetização, cai muito bem no primeiro ano, aquela coisa do jogo, da brincadeira com eles foi muito bom” (Professora 6).

“Então esse ano, agora removida efetivamente para a escola da infância, eu resolvi voltar para o primeiro ano. Eu sou professora há 23 anos. [...] decidi então voltar para a minha essência, para a minha raiz, que é alfabetização dessa maneira lúdica, dessa maneira acolhedora, com esse respeito à infância, aos tempos da criança. [...] gosto de trabalhar mais essa coisa da infância, da ludicidade, da construção da escrita e da leitura de uma maneira um pouco mais leve e não tão pesada” (Professora 7).

As respostas das professoras nas entrevistas forneceram uma visão consistente para compreender a escolha de atuar nas turmas do 1º ano do EF. Elas expressaram unanimemente que escolheram ser docentes no 1º ano porque gostam de trabalhar com crianças dessa faixa etária e sentem uma identificação especial com o processo de alfabetização de forma lúdica. Destacamos alguns pontos relevantes sobre a escolha:

1. Identificação com o trabalho na área da alfabetização: A experiência prévia de trabalho com crianças na EI e a identificação com a área da alfabetização com a possibilidade de trabalhar a construção das habilidades de leitura e escrita de forma lúdica, permitindo utilizar jogos e brincadeiras para facilitar o aprendizado das crianças.
2. Interesse pelo 1º ano do EF: Mesmo tendo experiência em outras séries, como o segundo ano, as professoras revelaram uma preferência particular pelo primeiro ano do EF, por apreciam as características dessa turma e consideram esse período importante para a acolhida das crianças no EF, o que torna essa etapa significativa e gratificante para elas.
3. Importância do acolhimento e da ludicidade: A abordagem mais leve e acolhedora é valorizada pelas professoras em seu trabalho, pois consideram importante o acolhimento das crianças nessa fase de transição da EI para o EF. Destacaram a relevância de utilizar estratégias lúdicas e respeitar o tempo das crianças durante o processo de alfabetização.

4. Retorno à essência profissional: Uma das professoras mencionou que, após 23 anos de experiência como docente, ela decidiu voltar à sua essência e raiz profissional, que é a alfabetização de forma lúdica e acolhedora. Essa escolha mostra o compromisso das professoras em seguir sua paixão e preferência por essa área específica do ensino.

Cabe destacar a importância da identificação pessoal e profissional das entrevistadas com a área de atuação e a valorização da ludicidade e do acolhimento no processo de alfabetização. Esses fatores podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais comprometida e efetiva, pois as professoras se sentem motivadas e conectadas com a proposta de trabalho. Essa conscientização sobre as motivações dos professores pode ser útil ao analisar as ações pedagógicas e ao planejar iniciativas futuras para aprimorar as experiências de aprendizagem das crianças/estudantes no 1º ano do EF.

A maior parte das professoras entrevistadas relataram que escolheram serem efetivas na unidade em que trabalham porque é próxima de suas casas. Além dessa justificativa, as professoras destacaram algumas motivações significativas para escolherem atuar no 1º ano do EF, tais como: o desejo de vivenciar uma experiência positiva no processo de alfabetização das crianças e de contribuir de forma significativa no processo de aprendizagem das mesmas, por considerarem essa etapa importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; pelo fato de estarem em unidades educativas recém-inauguradas, o que significa uma oportunidade de participar da construção do ambiente escolar e da proposta pedagógica alinhada com as necessidades da infância e a perspectiva de alfabetização baseada na ludicidade e na literatura infantil, pelo fato de expressarem uma paixão pela área de alfabetização e pelas séries iniciais do EF e uma grande satisfação em ver o envolvimento das crianças ao começarem a ler e escrever.

Essas motivações mostram o quanto o trabalho de ser professora no 1º ano é significativo para suas vidas e como elas encontram propósito e satisfação em sua prática pedagógica. Essa dedicação e identificação com a área podem ter um impacto positivo na qualidade do ensino e nas experiências proporcionadas às crianças. A conscientização dessas motivações é relevante para compreender o envolvimento e o comprometimento das professoras com o ensino no 1º ano do EF.

As professoras também relataram que, no momento de escolha de turmas nas unidades educativas, a escolha das turmas de 1º ano é frequentemente realizada por último, sendo consideradas as turmas que sobram. No entanto, para aquelas professoras que se identificam pela alfabetização e pelo trabalho com crianças nessa etapa, o 1º ano é a escolha preferencial. Essa preferência tem implicações na construção de suas práticas pedagógicas, tornando-se referências de professoras de 1º ano e assim geralmente são identificadas: “professoras alfabetizadoras” e/ou “professoras de 1º ano”. Pelo fato de escolherem o 1º ano repetidamente, se dedicando ao ensino nessa etapa contribuem para a construção dessa identidade profissional específica.

As professoras mencionaram a importância de suas experiências prévias na EI, com o 1º ano e/ou com a alfabetização em instituições particulares e públicas, o que reforçou sua preferência em escolher essas turmas, mesmo reconhecendo que o trabalho com o 1º ano pode ser cansativo e desgastante, por ser intenso o processo de alfabetização e o acolhimento das crianças em uma nova etapa escolar. No entanto, elas enfatizam que é também uma experiência gratificante, pois têm a oportunidade de acompanhar as crianças/estudantes no momento de descoberta do princípio alfabético e do encantamento das crianças/estudantes à medida que desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita, considerando isso como um aspecto gratificante em sua carreira como docentes. Tal situação pode ser relacionada ao estudo de Carmo (2019), que evidencia que as professoras com experiência na etapa de ensino EI podem propiciar uma atuação nos anos iniciais atenta às demandas das crianças, por demonstrarem ter uma certa compreensão da dimensão das infâncias e do cuidado com elas na relação pedagógica.

Assim, os dados apresentados até aqui revelam o quanto essas professoras são motivadas e comprometidas com o trabalho no 1º ano do EF, destacando a relevância do papel das "professoras alfabetizadoras" como fundamental para a continuidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças/estudantes e consequentemente do desenvolvimento humano nessa etapa educacional.

A possibilidade de escolher o local e o ano em que desejam desenvolver um trabalho educativo tem um resultado positivo no envolvimento delas com as crianças/estudantes, famílias e na própria unidade educativa. A escolha pelo 1º ano

do EF permite que as professoras se dediquem a uma área em que se identificam: a alfabetização de forma lúdica e acolhedora.

4.2.2 Afetividade, acolhimento e relação com as famílias

No ano em que as crianças iniciam na turma de 1º ano do EF as professoras relatam que suas primeiras e principais preocupações estão relacionadas à acolhida para com a chegada e permanência das crianças no novo ambiente escolar, principalmente nos primeiros dias de aula. A acolhida é percebida pelas professoras como um momento de criar vínculos afetivos com as crianças e uma relação de confiança com as famílias para que essas se sintam seguras no novo ambiente escolar. As professoras também relatam que esse momento inicial em que a criança é acolhida com afeto influencia nas novas aprendizagens em que elas estarão sendo desafiadas a vivenciar durante o primeiro ano letivo na etapa do EF, como vemos a seguir:

Nesse primeiro momento, estabelecer um vínculo afetivo. Para que eles confiem que a gente estabeleça a relação, de confiança, que as famílias possam ir tranquilas sabendo que aqui a gente vai estar. A gente tem a preocupação dos conteúdos que são imensos, até demais para o primeiro ano. Eu penso assim, tem os conteúdos mínimos, porém, existe um cuidado também, não é porque eles passam para o fundamental que a gente não vai ter o cuidado e o afeto, que é o que perpassa, o afeto, quando eu afeto a criança, acredito que a aprendizagem, ela flui (Professora 2).

O acolhimento dessa criança. Esse seria o primeiro ponto. Porque o acolhimento, ele transcorre durante o ano letivo todo. Então, eu percebo que a criança que ela já foi acolhida, foi apresentada, já conheceu o ambiente, já conhece os colegas, ela relaxa, ela consegue, absorver e também passar para os colegas (Professora 4).

Os depoimentos anteriores destacam a acolhida como uma das primeiras e principais propostas de ação pedagógica para com a chegada e permanências das crianças no novo ambiente escolar. Esta ação, refletida no cuidado, envolve alguns pontos importantes: o papel do professor, a proposta da unidade educativa sobre a transição e a relação família e escola. Também está alinhada com os documentos municipais, que orientam a continuidade do cuidado e da aprendizagem no EF.

Assim, o professor, como responsável por organizar o cotidiano das crianças, juntamente com a equipe pedagógica e demais profissionais, é a figura que poderá planejar coletivamente e/ou individualmente e colocar em prática a melhor forma de acolher/receber as crianças/estudantes. Carmo (2019, p. 23) afirma “pela

especificidade da EI no cuidado com a infância, toda ação que acontece no cotidiano da escola é conteúdo pedagógico”, por isso indica a importância dos vínculos afetivos que se constroem na relação entre professor e criança no momento da transição.

Carmo (2019) aponta que,

Nessa passagem delicada do último grupamento da EI para o primeiro ano do Fundamental 1 cabe ao adulto a responsabilidade de criar estratégias, possibilitar a construção de um caminho de escuta atenta e competente (RINALDI, 2012) para que as crianças possam atravessá-la de maneira desejosa e confiantes de si mesmos. Pensar em estratégias que tomem o cuidado em sua perspectiva ética (Carmo, 2019, p. 24).

As ações pedagógicas planejadas, avaliadas e documentadas pela unidade educativa tornam-se proposta de unidade conforme cita o documento municipal, Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), sobre a participação de toda a comunidade escolar na elaboração de propostas e documentação pedagógica em um contexto escolar de gestão democrática.

Pensar esses instrumentos e processos num contexto democrático requer partir da premissa de que todas as vozes precisam ser ouvidas, todas as propostas precisam ser discutidas, as escolhas precisam ser consideradas e garantidas. Além disso, a avaliação das decisões também precisa ser oportunizada periodicamente, encaminhando as mudanças necessárias. Todos precisam estar engajados na garantia desse processo para que a instituição educacional seja promotora de cidadania (Florianópolis, 2016, p.34).

E ainda,

Trata-se de compromisso assumido e expresso na Proposta Curricular de 2008, em que se declara a necessidade de “organizar uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, contemplando uma escola cidadã” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20) de qualidade e acessível a todos, na qual se promovam ações que permitam a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões e elaboração dos projetos educacionais (Florianópolis, 2016, p.34).

Afirma-se nesse movimento, nestas ações pedagógicas realizadas no coletivo de profissionais e consideradas por toda comunidade escolar, inclusive pelas famílias, o exercício do direito à participação de todos os envolvidos no processo educativo, conforme indica a professora 3:

Então, a gente já tem uma proposta da escola. Eu, como já venho das escolas que eu passo e pego o primeiro ano, eu já coloco e defendo essa ideia de recebê-los. Geralmente, as aulas começam em uma quarta-feira, então quarta, quinta e sexta, esses 3 dias a gente faz de acolhimento com as famílias e com as crianças. A gente agenda um horário, recebe a família,

recebe os materiais, conversa com a criança em horário individual, geralmente 1 hora por criança. Por isso que leva 3 dias. Eu apresento toda escola. Nesse tempo eu faço um primeiro diagnóstico, para eles escreverem o nome, para eles fazerem desenho. Então, eles fazem a primeira atividade só comigo, com os pais presentes. Então, eles conhecem todos os espaços. Essa é uma hora só deles, os pais tiram dúvidas, perguntam, entregam os materiais, a gente já separa. [...] A gente cria já com eles a primeira rotina de como é que vai funcionar. [...] A gente prepara a rotina deles com esse acolher (Professora 3).

No relato acima, podemos observar como é possível, a partir do envolvimento de toda comunidade escolar, a unidade educativa exercer o princípio da autonomia pedagógica quando organiza dias e horários diferenciados para atendimento das crianças no início do ano letivo. Segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016) referenciando o Plano Municipal de Educação (2009), “conceder autonomia para as unidades escolares se organizarem em função da legislação vigente, considerando as orientações da SMEF (Florianópolis, 2016, p. 31 apud Florianópolis, 2009, p. 51).

Pensar o momento da transição das crianças da EI para o EF também exige incluir a participação ativa das famílias nesse processo. A relação escola, professor e família precisa ser cuidadosamente pensada e planejada, como evidenciado nos relatos das professoras.

Então a entrevista com as famílias é uma das principais, além da carta, que é muito significativa, porque quando as famílias chegam, dizem: “eu cheguei chorar com a carta que você mandou, que escreveu, nunca recebi uma carta.” A primeira carta que eles recebem. Geralmente, eles não recebem carta, ainda mais hoje em dia... pelo correio. A carta vai falando do que que eles vão ver, o que que eles esperam, o que que eles estão ansiosos, que as férias estão terminando, mas que vai ser muito divertido (Professora 3).

As estratégias utilizadas para envolver as famílias incluem entrevistas e o envio de cartas personalizadas para cada família, com o objetivo de criar um vínculo afetivo e transmitir informações sobre o que as crianças irão vivenciar no novo ambiente escolar. Essa abordagem é significativa e contribui para que as famílias se sintam participantes, acolhidas e informadas sobre o processo de transição.

Há também momentos, em reuniões com os professores e famílias, de socialização das atividades que são desenvolvidas na unidade, com o objetivo de divulgar, avaliar e retirar possíveis dúvidas dos familiares. Nesses momentos a Equipe Pedagógica (Especialistas) junto com os professores apresentam e esclarecem como acontece o processo de transição e como são encaminhadas as atividades em sala

de aula e na unidade como um todo. Isso proporciona às famílias a oportunidade de participarem ativamente do processo educacional, compreenderem os objetivos do projeto educativo da unidade e minimizarem possíveis expectativas e cobranças em relação ao período de alfabetização. A inclusão das famílias no processo de transição das crianças da EI para o EF a partir de um trabalho conjunto entre todos os envolvidos é essencial para criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento das crianças sendo um aspecto importante na transição da EI para o 1º ano, como indica Aguiar (2021).

Os relatos acima se confirmam com as propostas descritas nos documentos locais analisadas anteriormente, onde consta no capítulo Projeto de Transição e Inserção, “a inserção inicial dos estudantes do 1º ano será acompanhada ao longo do ano letivo, assim como a dos estudantes matriculados em seu decorrer enquanto o encontro com as famílias acontecerá ao longo do processo, nos momentos em que for necessário” (Projeto Político Pedagógico nº 09, 2022, p.57).

Desta forma, as preocupações iniciais das professoras com o acolhimento das crianças no 1º ano mostram como o vínculo afetivo na relação com as famílias torna-se essencial para o desenvolvimento da relação de confiança entre as crianças, os familiares e a escola. Por meio do acolhimento com afeto, as professoras criam um ambiente seguro e acolhedor, permitindo que as crianças se sintam protegidas e confortáveis em seu novo ambiente escolar; E, ao explicar, esclarecer e tornar do conhecimento da família como será o cotidiano da criança no 1º ano: a nova rotina, as novas aprendizagens e os novos desafios a serem superados pela criança que ainda está na fase da infância, contribui para o processo de integração e continuidade do processo educacional da criança/estudante na etapa do EF.

A forma de receber as novas crianças/estudantes na sala de aula também é planejada diariamente e de diversas formas. Percebe-se que no horário de chegada da criança no ambiente escolar algumas ações acontecem, tais como a professora já estar na sala de aula ou ir de encontro delas no pátio; o ambiente da sala estar preparado de uma forma diferenciada para o dia ou para a semana e/ou a realização da atividade de roda para conversar e/ou contar novidades, contar histórias infantis, trava-línguas, poesia e leitura deleite.

A recepção, já estou na sala esperando com a sala organizada. Busco alternativas de entrada, amarelinha, água no bebedouro, banheiro, parecido

com a Educação Infantil: olho a agenda, contextualização da aula, caderno de linha, cabeçalho com pauta, é primordial. [...] A gente faz uma recepção. Porque tudo tem um começo, então a gente precisa de uma boa tarde. Eu sempre já estou na sala esperando eles. Está tudo organizado, ambiente organizado e preparado. Então, eu tento assim: às vezes eu pego um tapete de amarelinha e coloco na entrada da sala para entrar, tem que pular. Eles largam a mochila e já começam a pular. Depois eles querem pegar água no bebedouro. [...] Depois eles querem ir ao banheiro. Fica parecido isso com a educação infantil. [...] depois a gente olha a agenda para ver se tem algum recado das famílias antes que termine a aula. Se tem algum bilhete, já separa as agendas (Professora 4).

Geralmente, como nós temos pandemia, eu pego eles no auditório da escola e levo eles para a sala. [...] Sempre começo com a roda da história. Geralmente essa roda é feita na rua. Quando está chovendo a gente faz na sala. Mas quando não está chovendo, a gente faz na rua, já tem aquele cantinho ali. A história não é a leitura deleite, a gente conversa sobre o que aconteceu na história e cada um fala o que mais gostou da história. E eu procuro sempre puxar isso para o dia a dia deles. Então, quando eu vou pegar uma história, já tem uma intencionalidade de alguma coisa que eu quero trabalhar (Professor 5).

Um aspecto relevante é a importância da atividade da roda que acontece diariamente nas rotinas da EI e que também foram relatadas como atividades planejadas pelas professoras do 1º ano. Na EI a roda de conversa e de novidades tem como objetivo oportunizar as crianças compartilharem suas experiências, expressarem seus sentimentos, desenvolverem a comunicação, estimular o interesse e a curiosidade, incentivando-as a compartilharem informações pessoais e a ouvirem os seus colegas. Já a roda para contação de histórias infantis é uma prática que propõe a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, a compreenderem diferentes narrativas de mundos e culturas. Desta forma, a atividade da roda é considerada pelas professoras do EF uma estratégia para contribuir na adaptação das crianças à nova realidade de rotina escolar e iniciar a exploração da sistematização dos conteúdos curriculares do EF, como mostra o relato a seguir:

[...] a gente organiza a roda pedagógica todos os dias. E nessa roda pedagógica, tem a chamadinha... Cada período do ano a gente foi explorando uma coisa diferente. No início, trouxemos a plaquinha com o nome deles. Com o primeiro nome, explorava quais eram as letras iniciais de cada nome. Aí passou um tempo, a gente começou a explorar todas as letras que tinham no nome. Eles tinham que falar o nome, aí no outro dia era um amigo secreto que eles tiravam o nome de um coleguinha. Tinha que dizer quem era aquele coleguinha. Então, a roda pedagógica com a chamadinha é uma das atividades permanentes e todos os dias e a cada dia a gente cria uma coisa diferente. A gente conseguiu colocar até a questão da matemática, por exemplo: quando a gente trabalhou os números eram ordinais, qual é a quarta letra do seu nome, faz toda essa associação. O ajudante do dia sempre em ordem alfabética, toda exploração dessa questão das letras na oralidade. Quem será que vai ser o primeiro? Como que a gente descobre quem vai ser

o primeiro a ser ajudante? Se a ordem é alfabética? Então, esse momento da chamadinha até eles tinham que trazer coisas que começavam com a letra, tinham que falar palavras que começam com a letra do seu nome, bem na oralidade, bem na brincadeira e bem leve. Eu sempre gosto de dizer que na minha roda ela leva uma aula, uma aula e meia. Dá quase 1 hora e 10 no início do ano (Professora 7).

A prática de uma mesma atividade que acontece na EI pode acontecer no EF com os mesmos e novos objetivos definidos pela professora, como também pelas crianças. A continuidade da prática da atividade de roda para realização de leitura deleite, ouvir e/ou ler trava-línguas e poesias promove as crianças, melhorar a pronúncia, desenvolver habilidades fonológicas e uma relação positiva com os livros e a aprendizagem, como também ao escolher livros interessantes e significativos auxilia a cultivar o gosto pela leitura, expandir o vocabulário das crianças, incentiva a criatividade e o entendimento das emoções através das palavras.

As atividades com essas características planejadas pelas professoras do 1º ano em algumas unidades vão se desfazendo ao longo do ano letivo; em outras, as professoras ressaltam a importância de continuar e/ou ressignificar a atividade de acordo com o desenvolvimento e os interesses das crianças. A exemplo, abaixo seguem dois relatos que descrevem a continuidade dessas atividades planejadas pelas professoras com o objetivo inserir as crianças no ambiente do EF, aliadas ao objetivo da alfabetização e à continuidade dessas atividades por interesse das crianças.

[...] tinha um cantinho da leitura com as almofadas. As almofadas tinham todas as letrinhas do alfabeto então a gente fazia várias, várias propostas. No início a criança pegava a letrinha que era do seu nome. Aí depois a gente fazia, cada um pegava uma letrinha aleatória. A gente separava quem pegou vogal, de quem pegou consoante. As aulas sempre começavam em roda. Sempre tinha um momento primeiro da roda do final de semana ou a contação de história. A gente ainda realiza, mas não com tanta frequência como antes. Agora a gente já faz a contação da história com eles sentados na carteira. Mas, a roda do final de semana, essa é imprescindível. Eles precisam ter esse momento de compartilhar o que eles fizeram no final de semana e é bem interessante. Teve alguns momentos que eu faltei na segunda, e na terça-feira quando eu ia eles falavam: “Prof.^a, mas ontem a gente não fez a roda do final de semana?” (Professora 1).

Esse ano a gente tentou assim: procurou colocar várias atividades dentro do dia, que fosse um momento mais de liberdade direcionada, com uma intencionalidade. Por exemplo: toda quarta-feira, até hoje eu faço, o dia da massinha. Tem uma aula para brincar de massinha e usam a massinha normal. A gente fez uma caixa junto com as famílias de panelinha e coisinhas para eles brincarem. Então é um momento muito, muito esperado por eles. Um outro dia, nós estamos no momento do parque. Mas é uma vez na semana. Só na Educação Infantil que eles têm todos os dias. Um outro dia,

atividade permanente no mundo da arte. É um dia que a gente trabalha com uma obra de arte. Eles podem usar tinta e podem usar papel picado. Então eu acho que esses momentos dessas atividades permanentes que são mais livres, porém, tem uma intencionalidade, ajuda muito, contribui muito nesse processo de transição para o Ensino Fundamental. Eu e a minha colega, a gente procura falar muito que o primeiro ano é a transição. O que nós vamos fazer para a transição? Tudo o que a gente faz é a transição para o Ensino Fundamental. A gente entende que o Ensino Fundamental pra valer começa no segundo semestre (Professora 7).

Consideramos a importância da observação atenta das professoras sobre as aprendizagens e desenvolvimento referente às atividades planejadas e proporcionadas às crianças. À medida que as atividades são realizadas e são superados os desafios pelas crianças, a mesma atividade pode ser ressignificada, proporcionando novos desafios. A título de exemplo, a professora descreveu sobre o momento da roda, que iniciou com um objetivo e, por solicitação das crianças, a atividade permaneceu por todo ano letivo, mas com novos desafios e objetivos.

Os relatos acima também revelam o processo de construção dos Projetos de Transição nas unidades educativas. A partir da observação dos profissionais que permite a participação das crianças na construção da rotina possibilita à unidade educativa desenvolver o seu Projeto de Transição entre as etapas de ensino EI e EF, tendo como objetivo a vivência dos direitos da infância. As reflexões constantes do professor, de forma cuidadosa e comprometida sobre as práticas pedagógicas no processo de transição, ajustando as atividades planejadas às necessidades das crianças, visando o bem-estar e desenvolvimento integral, são fundamentais para proporcionar um ambiente educacional que considera a criança/estudante como sujeito de direitos.

Essas experiências de ações pedagógicas, planejadas coletivamente com toda a comunidade escolar do EF, incluindo as famílias, em torno do momento em receber/acolher as crianças ao novo ambiente/espço escolar com a construção de vínculos afetivos e a escuta ativa das necessidades e perspectivas das crianças são valiosas e podem ser compartilhadas e adaptadas para outros contextos educativos. A troca de experiências entre educadores e a prática de ações pedagógicas exitosas podem contribuir para o aprimoramento do processo educativo em diferentes escolas e localidades. Assim, as unidades educativas que têm como objetivo em suas propostas de transição promover a continuidade do cuidado e da aprendizagem no EF, valorizam, respeitam e consideram no planejamento de suas ações pedagógicas

as diversas vozes e contribuições de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo crianças, famílias, professores e equipe escolar.

Além dessas primeiras ações pedagógicas de acolhimento afetuoso pensadas para as crianças e famílias no momento inicial da transição - inserção, outras atividades/propostas e/ou ações parecidas com as realizadas na rotina da EI são inseridas no novo contexto escolar, tais como: construção da rotina de forma coletiva, organização de espaços temáticos na sala de aula, brincadeiras livre no parque e/ou dentro da sala de aula, desenho livre e realização de avaliações de forma diferenciada.

No próximo item iremos explorar um pouco mais essas e outras estratégias criadas pelas professoras entrevistadas, visando inserção e permanência das crianças no 1º ano do EF.

4.2.3 Estratégias planejadas para adaptação da criança ao novo ambiente e a uma nova rotina escolar e pessoal

As estratégias relatadas pelas professoras demonstram uma abordagem cuidadosa na recepção das crianças no EF. A preocupação com o acolhimento, com a continuidade de algumas atividades familiares da EI e com a criação de experiências desafiadoras e significativas são aspectos essenciais para uma transição que supere as rupturas bruscas entre as etapas de ensino.

É notável que as professoras estão comprometidas em planejar diariamente a recepção das novas crianças/estudantes na sala de aula, buscando formas criativas e acolhedoras para esse momento. Elas se preocupam em criar um ambiente preparado e organizado, com atividades que remetem às experiências da EI, visando facilitar a transição das crianças para o EF. As estratégias adotadas incluem recepcionar as crianças na sala de aula de forma alegre, proporcionando atividades lúdicas e as rodas de histórias são destacadas como um instrumento fundamental para esse momento, permitindo que as crianças compartilhem suas experiências e se expressem livremente.

Desta forma, os primeiros dias são chamados de inserção e vistos como um momento de adaptação ao novo ambiente, aos novos horários, às novas regras, aos novos modos de organização com seus pertences individuais e materiais escolares, ou seja, a uma nova rotina escolar e pessoal:

A gente tem um cuidado com a rotina. Apesar deles, virem da creche, de terem uma rotina, é diferente quando eles vêm para o fundamental... é a mochila, o material escolar, o caderno, a rotina de lanche, descida... Então, isso é um cuidado que a gente tem que ter e tem que trazer muito bem organizado, porque eles memorizam muito rápido. Eles têm essa disciplina assim: de lanche, guardar material, vamos fazer tal coisa, hora da massinha. E eles precisam daquela rotina, essa é uma das nossas preocupações. E aqui, na escola também isso foi bem cobrado e achei bem interessante, porque realmente, eles precisam ter isso. A gente fez até com foto de professor, foto dos ambientes que a gente vai usar naquele dia. Vai para o parque, vai pra biblioteca, é aula de Espanhol, é aula de Educação Física... Essa é uma das minhas preocupações, porque a creche, eles têm o soninho, tem do banheiro dentro da sala e aqui eles têm que criar uma maturidade. Passa suas férias 40 dias, ele já tem que cuidar do seu material, cuidar do seu casaco, cuidar do horário do lanche, do horário de subir, do horário de descer (Professora 6).

[...] A gente faz combinados com eles. Procura sempre no primeiro dia de aula, fazer os combinados: tudo que pode, que não pode, que é certo o que é errado, como é que eles podem ir ao banheiro. Não é que eles não vão, não vão todos ao mesmo tempo. [...] Então tudo isso é um processo, é um processo que a gente vai criando com eles, que são combinados e a gente vai deixando registrado em sala [...] São tudo combinados que a gente vai fazendo aos pouquinhos com eles. No primeiro ano a gente costuma fazer para ensiná-los de que forma eles vão poder ficar; onde é e qual o lanche; como é que eles vão pegar o lanchinho; onde é que eles vão sentar; onde é que é o banheiro no refeitório... é uma escola muito grande. [...] Então, a primeira semana a gente acompanha eles, depois dali por diante eles vão tendo essa autonomia [...] Tem uns mesmo que para entrar é aquela choradeira, daí é uma semana assim, depois, pronto, se acalmam. É todo aquele trabalho: muita paciência, muita atenção e carinho. Eles pedem isso. É uma coisa que não tem como não ter o contato. É como na Educação Infantil o contato do carinho, do abraço. Enfim, um olhar diferente (Professora 9).

Nos momentos que seguem da acolhida inicial também é pensada e trabalhada a questão da autonomia e de cuidado com os seus pertences e consigo mesmo. A preocupação com a organização das crianças é outro ponto destacado pelas professoras. A transição para o EF envolve uma mudança significativa na rotina e as crianças precisam aprender a lidar com a autonomia e a responsabilidade em relação a seus pertences e materiais escolares. Os combinados são estabelecidos com as crianças, de forma a orientá-las sobre o que é permitido, o que não é, o que é certo e o que é errado, além de ensiná-las sobre os horários das atividades e o cuidado com seus pertences. O depoimento da professora 7 é claro nesse sentido:

[...] E para mim, assim: o que mais grita nesse início do primeiro ano é essa coisa de trazer eles, de criar esse vínculo com a gente. Essa coisa bem de acolhimento, de se sentir protegido. Eu acho que a criança precisa se sentir protegida, ela está aqui comigo. [...] Essa questão da organização geral deles, eu gosto muito de usar esse termo. Para mim o grande carro chefe do primeiro semestre do primeiro ano, é a organização. A organização deles com

eles mesmos, desde amarrar um cadarço, botar um casaco e tirar um casaco. É a questão da organização dos materiais deles: o abriu uma mochila, usar um estojo, abriu o estojo, guardar borracha, guardar o lápis... Toda essa parte de organização do material deles, dos pertences deles. A questão da organização dos tempos, que começa aos poucos ficar mais restrita. Não tem mais tantos momentos livres, por mais que a gente procure fazer (Professora 7).

A preocupação com a adaptação da criança à nova rotina do EF deve-se a compreensão de que a parte pedagógica em relação aos conteúdos programáticos poderão ser iniciados de forma mais tranquila após as crianças/estudantes se adaptarem ao um novo sistema de ensino:

Eles têm muita questão do comportamento, a questão da insegurança, eles não têm autonomia de nada ainda. Então a minha preocupação é isso: é recebê-los, é deixá-los confiante, a princípio, é isso aí. Depois a gente se preocupa mais com a parte pedagógica, porque a questão de rotina eles não tem rotina de escola nenhuma. Antes de começar ali a parte pedagógica, a gente se preocupa muito com essas questões. Que essas questões, assim, principalmente da rotina deles, do sentar, do organizar o seu material, de ter autonomia para isso. É ter que fazer todo esse trabalho inicial. [...] A gente recebe eles lá da Educação Infantil, eles vêm com aquela ideia assim: vai ser só brincadeira. A gente já procura iniciar com alguma coisa que faça com que eles entendam que não é só mais a brincadeira. Eles estão ali com outro objetivo. Então a gente procura principalmente, iniciar com livros, com histórias que vem lá da Educação Infantil e que lá fica apenas na oralidade. Junto com a oralidade, é a questão do registro, da escrita. Sim, é um primeiro passo, assim como um início (Professora 9).

Para a construção da autonomia as professoras consideram que a pauta de atividades do dia seja registrada no quadro desde o início do ano e durante todo o ano letivo com o intuito de a criança ir reconhecendo os tempos, espaços e atividades que serão realizadas na unidade educativa, assim como, perceber a função da escrita.

Então eu no começo, eles ainda não estão sabendo ler, mas eu faço em simbolozinhos. Então, pelo desenho que eu vou fazer no quadro, eles vão sabendo o que é que vai acontecer até na hora de ir embora. Engraçado esse ano eu fazia a porta, a saída, e eles disseram: "Professora faltou um negócio para dizer que a porta está aberta [...] (Professora 5).

A organização dos espaços é pensada de modo a permitir que as crianças possam interagir em duplas, coletivamente, trabalharem, buscarem/utilizarem materiais e vivenciarem situações de forma autônoma. Os espaços na sala de aula são organizados com livros de literatura infantil, jogos matemáticos e de letramento, além de brinquedos. Nas salas de aula, relatam que há armários com organização dos livros didáticos e cadernos das disciplinas, ficando acessível para as crianças

poderem pegar e guardar sozinhas, visando o desenvolvimento da autonomia. Nas paredes da sala dispõem o alfabeto, os nomes das crianças, os numerais e atividades produzidas por elas, tornando a sala um ambiente letrado. Considerando os depoimentos das professoras, observamos que os critérios referentes à organização dos espaços, seguem as orientações legais nacionais, municipais e da unidade, que destacam o desenvolvimento da autonomia, da imaginação, da curiosidade, da lógica matemática e da leitura e da escrita.

Então assim, a minha sala eu organizei bem na frente, o tapete. A gente pisa no tapete para escrever no quadro. É o tapete com a rotina: tem a chamadinha, calendário, reta numérica e tem uma caixa com os livros para roda. E eu coloquei os números, porque a gente coloca pouquinho de quantos vieram. Em um determinado período do ano tinha lá uma caixa com palavras que eles adoravam fazer a leitura. Eles ficaram lendo palavras daquela caixinha. Na nossa prateleira... gosto de usar prateleira para organizar caderno de auxiliar, caderno de inglês, livros. Eu gosto de deixar na prateleira, bem organizado para que eles tenham essa autonomia: chegou com o dever feito no livro, coloca o livro lá. [...] Tudo isso que a gente trabalha muito no primeiro trimestre, como te falei. Normalmente a sala está em duplas ou quartetos, porque a gente trabalha muito com os jogos matemáticos. A gente trabalhou com escala, com material dourado, usa muito essa questão do jogo para trabalhar na matemática. Então, teve períodos que a sala ficou 15 dias em grupos de 4. Sempre coloco uma criança que está entendendo um pouquinho mais, entendendo esse processo melhor, com 2 que estão mais ou menos ou com uma que está com dificuldade, porque esse momento, também é um momento de aprendizagem para eles (Professora 7).

[...] com meu cantinho da matemática, que é onde eu tenho calendário com os 12 meses, calendário concreto, que é onde eu já vou trabalhando com eles... “hoje é dia 2, quantos palitinhos que a gente vai colocar aqui?” já começa sempre na brincadeira e tem os materiais específicos que eu vou utilizar com essas aulas de matemática. O dia do brinquedo, continuo fazendo nas sextas-feiras. O dia do brinquedo tem também um cantinho ali para a massinha, aqueles utensílios, tem um play, tem um quadro que disponibilizo para eles, canetas para estarem explorando, desenhando, escrevendo assim... (Professora 2).

Eu tenho canto dos livros, livros didáticos, livros de história. Aí tem os jogos, que eu deixo no armário. Quando eu vou trabalhar com os jogos, coloco os jogos na mesa. Eles têm a preferência de jogos, eles gostam muito da torre, de memória, gostam muito! De ordem numérica... (Professora 5).

Tem os pacotes com os brinquedos separados, que eles organizam. Já sabem. Cada um tem etiqueta. Momentos de brincadeira, eles mesmos se organizam. Às vezes tiram as mesas para o lado e já separam os cantinhos das brincadeiras. Então não tem nada assim muito... seria a participação deles. Eles organizam juntamente com os materiais: tem bonequinho, tem animais para fazenda, tem jogos de encaixe, tem a parte da casinha ali que foi o meu marido que construiu, tem boneca, tem carrinho, tem cantos... (Professora 3).

Em algumas unidades que atendem EI, as professoras organizam no ambiente da sala de aula um espaço com determinados brinquedos, aqueles mais significativos para as crianças, trazidos da sala da etapa anterior em que as crianças frequentavam e/ou parecidos. Assim como realizam a organização das carteiras de modo que fiquem em grupos ou até mesmo colocando uma mesa coletiva igual da sala da EI. Em algumas unidades, constatamos que esta estratégia adquire o objetivo para que aos poucos as crianças/estudantes possam aprender a ficarem e realizarem suas atividades individualmente.

[...] nos primeiros dias ali nas primeiras semanas, as crianças ficam bem livres para sentar com quem elas querem, então são organizados em grupos, com 6 carteiras juntas, as crianças ficam à vontade para trocar, para se conhecerem, para começar a criar os laços de amizade. E aí depois a gente vai mudando a organização das carteiras. Então, ali a gente fez, organizou o primeiro em grupos de 6, depois a gente organizou em meia lua. Depois, organizamos em grupos com 4, depois nos organizamos em duplas e agora estamos individuais (Professora 1).

A partir do relato verificamos que as carteiras no espaço da sala de aula do EF são organizadas dependendo das atividades que são planejadas pela professora. Desta forma, a composição das mesas e carteiras pode ser de diversas maneiras conforme a avaliação das professoras, da sua percepção de como as crianças devem realizar as atividades.

Só que essa organização também vai muito de acordo com a avaliação que é feita na sala. Tem propostas em que as crianças precisam estar sentadas com os mesmos. Essa organização é feita de acordo com a proposta da atividade desenvolvida. Às vezes eu preciso que as crianças estejam sentadas com o mesmo grupo, mesmo nível de escrita, de leitura. Às vezes eu preciso que eles estejam sentados em grupos distintos. Para que um possa ajudar o outro. Essa organização é sempre feita baseada na avaliação e na proposta que a gente quer desenvolver (Professora 1).

Eu mudo muito. Eu faço avaliação com eles. No momento de avaliação eu já separo as mesas e eles: “Têm prova!” Eles já sabem quando chegam. As cadeiras estão separadas, já tem avaliação. A gente faz círculo, a gente faz os grupinhos, é muito movimento. Nunca tá a mesma coisa, está sempre mudando (Professora 3).

A organização da sala é a partir do Projeto. As carteiras podem ficar mais próximas. Tem tapete, carteiras pequenas, do tamanho deles. Como já está na proposta, as atividades direcionadas a gente já organiza a sala. A nossa sala é bem grande, as carteiras ficam mais próximas, parecidas com a turminha dele. É o que eles mais gostam. É de sentar na carteira, colocarem as mãos em cima das mesas. E essas carteiras da nossa sala são diferentes do segundo ano, do terceiro ano, do quarto ano e do quinto ano. Elas são menores (Professora 4).

[...] E a gente tem as mesmas mesas que tem na Educação Infantil, com as cadeirinhas em volta. A gente procura colocar as cadeiras, não uma atrás da outra, procura fazer em círculo, para que eles consigam olhar um ao outro, porque vai aproximá-los mais, mais aconchegante, mais seguro... A gente viu aquelas carteiras uma atrás da outra, aquela coisa que assusta, né? Então a gente procura fazer de uma forma diferente. Inclusive, eu até hoje, eu tenho essa preocupação, eu nunca, eu nunca coloco um atrás do outro (Professora 9).

Essa prática de flexibilidade na organização das carteiras na sala de aula é um reflexo da atenção e sensibilidade das professoras para com as necessidades e dinâmicas da turma, reflete a compreensão das professoras sobre a importância de criar um ambiente de aprendizado que favoreça a realização das atividades em diferentes formas de ensino, possibilitando que as crianças trabalhem de forma colaborativa e também tenham momentos individuais de concentração. Essa abordagem está alinhada com a ideia de que o ser humano é um agente transformador de seu ambiente, como mencionado anteriormente na análise dos dados.

Um dos desafios é o tamanho das salas de aula para organização de espaços que proporcionem outras formas de interação entre as crianças/estudantes devido a quantidade de carteiras x tamanho da sala. A falta de espaço pode limitar algumas práticas pedagógicas e exigir adaptações na metodologia de trabalho, passando a ser este o desafio: compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento sob a perspectiva da interação.

Um grande problema aqui na escola, é a falta desse espaço. Então, eu procuro fazer ali na sala, melhorar para o próximo ano. Eu tenho um espaço para roda, a gente sempre inicia com a roda, faz uma conversa [...] nesse espaço da roda, já está um pouco junto [...] não tem, digamos, tanto mobiliário para estar, não é disponibilizando, mas dentro do que a gente consegue, dentro daquilo que é possível. As carteiras, para mim, eu acho que me sinto um pouco entristecida porque eu não consigo dar outra disposição se não em dupla, trio, eu não consigo fazer outras por conta do espaço. Se fizer um pouco diferente, eu perco meu espaço da roda... (Professora 2).

Apesar dos desafios relacionados ao tamanho das salas de aula e à disponibilidade de materiais, as professoras demonstram preocupação em proporcionar um ambiente adequado para o desenvolvimento das crianças, buscando alternativas criativas para adaptar os espaços e garantir a qualidade do processo educativo. Buscam criar uma rotina pedagógica que promova o desenvolvimento integral das crianças, incorporando elementos lúdicos e de interação social, ao mesmo tempo em que proporcionam um ambiente acolhedor e propício para a aprendizagem.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento das professoras também está diretamente relacionada à forma como elas organizam os espaços e disponibilizam os materiais na sala de aula. Quando os espaços são pensados de forma flexível e bem estruturado para promover e incentivar a exploração, a curiosidade e a criatividade das crianças, podem proporcionar uma experiência de aprendizado a favor do desenvolvimento integral das crianças/estudantes. E ainda, a interação entre as crianças, permitindo que elas sejam protagonistas do seu processo educativo, refletindo em uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa e autônoma. Portanto, o tamanho da sala, os materiais disponibilizados e a forma como é pensada a organização dos espaços pode influenciar diretamente na elaboração e da realização de planejamentos que oportunizem múltiplas vivências as crianças/estudantes, como também proporcionar conforto e segurança as mesmas.

Neste sentido, em consonância com os documentos legais que indicam que as reflexões sobre a reorganização escolar para acolhimento das crianças de 06 anos no EF não estão esgotadas, portanto necessitando serem retomadas e revisitadas regularmente pelos profissionais, verificamos novamente o olhar constante e atento das professoras sobre suas práticas pedagógicas. Pautados na busca do aprimoramento e objetivando proporcionar um ambiente vivo e dinâmico, que possibilite diferentes interações e experiências de aprendizagem as crianças. O relato abaixo exemplifica um pouco essa abordagem:

Tem os monitores na sala [...] eles são muito protagonistas nesse processo de estar ajudando os colegas, ensinando. Eles sempre falam assim: eu não posso te falar, eu estou te fazendo perguntas para você pensar. Então eles repetem muito do que eu falo. A resposta, vai dar tempo, que não existe nada errado, a gente está aprendendo e se a gente errar, a gente vai fazer uma letra. Isso não é erro, isso faz parte. Eu vou apagar e vou fazer de novo até dá certo (Professora 7).

Para organizar o espaço da sala de aula do 1º ano do EF de forma diferente, que atenda as especificidades da infância, onde possa ser um espaço de oportunidades de diversas linguagens, não é suficiente que apenas as professoras que ministram a maior parte dos componentes curriculares observem, planejem e organizem os espaços da sala de aula. É fundamental ter a parceria de todos os profissionais da unidade educativa nesse processo, incluindo aqueles que trabalham com alimentação escolar e auxiliam na limpeza e organização das salas.

O relato a seguir nos revela a importância de um “Projeto de Transição” explicitar os objetivos e metodologias utilizadas a fim de que, todos os professores dos componentes curriculares e demais profissionais da unidade educativa tenham ciência sobre as especificidades da infância e acolham as crianças que chegam da etapa educacional da EI.

E quando a gente tem aula faixa, onde têm de dança, onde tem educação física, onde tem tecnologia. Para a gente organizar. Então por isso que eu disse pra ti que às vezes eu preciso do outro professor das outras áreas também. Para aceitar, para me ajudar, para perceber que a gente está fazendo alguma coisa, que aquela turma, então todo mundo fica sabendo o que está acontecendo. Isso permite, não só eles sentarem, mas acharem que a sala é deles. Também temos no projeto a plantação da plantinha, que é umas florzinhas miudinhas... vão ser sempre as 2 turmas, porque o primeiro ano tem que cuidar do G6. Um tem irmão no G6. Então a gente quis juntar. Esse momento deles estarem ali junto, ensinando o outro, um aprendendo, não sei quem vai ensinar... mas todos vão aprender. Então tudo isso é pensado. É claro que a gente usa de vez em quando a hora atividade da gente. Sim, eu digo, eu venho e está acabado, são essas responsabilidades que eu tenho para com os meus naquele momento. (Professora 4)

O depoimento destaca a importância da parceria entre todos os profissionais da unidade educativa, visto que cada um desempenha um papel significativo no contexto escolar e pode contribuir com suas habilidades para enriquecer a rotina e o ambiente da sala de aula e essas ações podem influenciar diretamente nas experiências educativas das crianças. A diversidade de olhares e saberes presentes na comunidade escolar sobre as especificidades da infância, especialmente para aquelas crianças que chegam da EI, são fundamentais para garantir um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos educandos. Com essa consciência compartilhada, todos os profissionais podem contribuir de forma efetiva na criação de espaços de aprendizado que considerem todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Assim, a construção de um “Projeto de Transição” deve explicitar os objetivos e metodologias utilizadas, para que todos os profissionais da unidade educativa considerem as especificidades da infância e as potencialidades das crianças como sujeitos ativos de seu próprio processo educativo e se envolvam no processo de organização do espaço da sala de aula e no planejamento da transição para proporcionar espaços de oportunidades das diversas linguagens.

Outras atividades, relacionada ao momento da inserção, são planejadas e executadas pelas professoras. No processo de aquisição da leitura e escrita no EF

uma das atividades é a inclusão do caderno de desenho individual na rotina diária da sala de aula. As professoras, ao reconhecerem o tempo diverso entre as crianças de finalizarem as atividades dirigidas, adotaram o caderno de desenho individual para que as mesmas, quando finalizarem suas atividades, esperem os demais colegas desenhando livremente. Esta atividade de início com o objetivo de ocupar o tempo das crianças na espera dos demais colegas terminarem as tarefas dirigidas, se tornou, pela observação da professora, uma atividade colaborativa no processo da aquisição da escrita.

Um outro momento que é que é bem importante da nossa rotina, que eu fiz esse ano, eles terem um caderno de desenho deles. Então, cada um tem o seu tempo para terminar a atividade. Tem uns que são os aviões, tem outros que demoram mais, eles já sabem, foi organizando isso na rotina deles, quem terminou a atividade, mostrou para a Prof, OK, pode pegar o caderno de desenho e desenhar. E tu sabes, assim, ó, que eu vejo uma evolução imensa na questão do registro gráfico deles que a gente sabe que é importante para a aquisição da linguagem escrita (Professora 7).

De acordo com o aporte teórico dessa pesquisa, as contribuições de Vigotski (2018) relacionadas à atividade do desenho na aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, indicam que o desenho desempenha funções importantes, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato, da imaginação que influenciará no desenvolvimento da linguagem escrita, da criação literária. Por meio do desenho, as crianças podem simbolizar situações vividas que não estão fisicamente presentes e essa capacidade de imaginação é um precursor para a criação literária, “o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado” (Vigotski, 2018, p. 108), onde as crianças iniciam a exploração de ideias por meio das palavras.

Conforme os estudos de Vigotski, já mencionados no referencial teórico sobre a pré-história da linguagem escrita, o desenvolvimento da escrita perpassa pelos gestos, falas, brincadeiras de faz de conta e por inúmeras tentativas no ato de desenhar.

É fácil perceber que, nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e

frases; a mesma descoberta conduz a criança à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala. [...] Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método (Vigotski, 2009, p. 140 e 142).

Assim, a partir dos estudos de Leontiev, Luria e Vigotski (2017), o desenho se constitui para as crianças uma etapa inicial do desenvolvimento da escrita. Ao expressarem suas ideias e fazer tentativas de representar, por meio de signos gráficos, o que se refere seus desenhos, como também “ler” o que registraram, as crianças iniciam e evoluem para a compreensão mais complexa da linguagem escrita e sua utilização convencional. Conforme os autores,

[...] antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e essas são, para ela, a pré-história da sua escrita. Mas esses métodos não se desenvolvem de imediato, passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil (Leontiev, Luria e Vigotski, 2017, p. 188).

Dessa forma, as professoras, ao integrarem o desenho nos cadernos individuais das crianças, proporcionam um incentivo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e simbólicas que têm implicações importantes para a aquisição futura da linguagem escrita.

É interessante observar que, embora os documentos orientadores da RMEF indiquem a Teoria Histórico Cultural como fundamento para ações pedagógicas no EF, especialmente com relação à apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo, ainda permanece entre algumas professoras a ideia da necessidade de um período preparatório, em que sejam trabalhados aspectos como a coordenação motora. Como indica Carvalho (2000), essa ideia resulta de uma concepção muito divulgada a partir da década de 1930 e que se manteve ativa no pensamento educacional brasileiro até os anos de 1980, que utilizava os Testes ABC como diagnóstico da prontidão para leitura e escrita, como evidencia o depoimento a seguir.

E a outra coisa é coordenação motora mesmo, a massinha ou recorte e colagem... Essas são atividades logo que eles chegam aqui a gente trabalha. Claro, a gente trabalha o ano todo, mas essas são atividades que a gente mais faz nos 2 meses que eles chegam, para aí começar a fazer o quadro, copiar do quadro, usar o livro didático (Professora 6).

Diante dos relatos das professoras até aqui apresentados, ao contarem como organizam os espaços da sala de aula, previmos como acontece a rotina e como a brincadeira está inserida nas atividades. Como relatamos anteriormente, a rotina pretendida pelas professoras é escrita e socializada todos os dias para as crianças mediante o registro no quadro e, durante o ano, conforme elas desenvolvem a aquisição da leitura e escrita, passam a registrar nos seus cadernos. A rotina é pensada para respeitar o tempo de cada criança. Assim, o cotidiano das crianças/estudantes nas turmas de 1º ano é intercalado com atividades dirigidas em torno da alfabetização, histórias literárias, desenhos, brincadeiras e outras que permitem que as crianças possam se expressar de diversas formas, contemplando as múltiplas linguagens.

4.2.4 A importância da brincadeira e da ludicidade no processo de transição

As professoras entrevistadas consideram a atividade da brincadeira essencial para a adaptação e permanência da criança no novo ambiente escolar, de modo que nos seus planejamentos o tempo e o momento da brincadeira é realizada nas atividades que envolvem a leitura e a escrita, como também são planejados momentos de brincadeiras lúdicas e jogos de forma livre.

Então a gente pensa sempre quando faz esse planejamento de ter esse tempo garantido do brincar, então isso é algo que a gente já fala desde o início. A gente vai fazer tal atividade e depois vai ter o tempo de brincar. Então, garantir para eles esse momento, para que eles fiquem tranquilos também durante essa realização das atividades que vai ter o tempo de brincar e também sempre tem em mente que o tempo deles de concentração é menor. Então, a gente procura fazer atividades mais curtas. E intercalar com outras dinâmicas em que eles possam sair, se movimentar. Então é sempre ter esse olhar de estar mesclando essas atividades não é!? Buscar um pouco das atividades que eles já realizavam na educação infantil e começar a inserir as atividades (Professora 1).

Então, nesses primeiros momentos, início de diagnóstico, a gente vai fazer através das brincadeiras. Então eu introduzo com brincadeira, brincadeira mesmo com o corpo, seja de mágico, bicho de pelúcia, que daí a gente não vai trazer muito assim, a questão das letras. Nesse início a gente vai estar trazendo nas 2 primeiras semanas, a gente vai trabalhar muito com a consciência fonológica. Então a gente vai trazer muito objeto, coisas assim, areia.... É tudo partindo de brincadeiras, para que depois a gente possa, digamos, sistematizar no papel, mas tudo primeiro vai brincando. Até depois que a gente fechar o diagnóstico dessa criança (Professora 2).

Primeiro eu recebo eles, aí eu começo a aula com música sempre. A rotina deles é começar com música do bom dia, depois tem uma música do alfabeto

que eles acabam amando. Eles querem até hoje, amam. Eu já não aguento mais. Eles escutam todos os dias. E aí, depois que a gente faz toda aquela brincadeira de música, aí a gente senta, faz uma atividade. Depois eles logo já têm lanche, retornam, eles ficam lá, depois do lanche comigo, no parque (Professora 3).

Tem uma assim que eu digo que é clássica, que eu gosto muito de fazer. Eu gosto muito de me fantasiar, trazendo esse lúdico, essa fantasia para eles que existe no nosso G6. E aí, por exemplo, que eu vou dar bem, assim a sequência didática, eu vou me vestir com essa fantasia, vou trabalhar com eles lá na nossa área livre a história da Linda Rosa Juvenil. E cantar, brincar. Alguns vão ser o Mato, outros vão ser o Sol, outros vão, né, trazendo o que cada um pode contribuir. Depois a gente vai sistematizar na sala. Uma flor de dobradura. A dobradura? Muito usada na educação infantil. Só que lá aí eu vou trabalhar. Folha não é? Olha, é um retângulo, eu dobro um triângulo, eu dobro as continhas e eles vão construindo isso. Vai sair do jeito deles, eu posso trazer para eles também a letra. A letra da flor. A letra da rosa. A rosa aí alguém pode falar pra mim. Porque já temos crianças nos 16 que sabem ler e escrever. Posso trazer essa letrinha. Eu posso trazer a palavra (Professora 4).

Conforme a teoria Histórico Cultural, a brincadeira possui uma relação com a linguagem escrita e desenvolvimento cognitivo. Assim como o desenho, a brincadeira também é um elemento que constitui a pré-história da linguagem escrita que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas e simbólicas fundamentais para a aquisição da linguagem escrita, pois os movimentos das crianças na atividade de brincar, seus gestos durante a brincadeira onde podem representar situações, papéis e cenários diversos, envolve a criação de significados e atribuição de signos simbólicos a objetos e ações.

Essa capacidade de representação simbólica na atividade da brincadeira desenvolve a linguagem escrita, pois as crianças iniciam o entendimento de que símbolos, como letras, podem representar ideias, palavras e conceitos. Ao criarem histórias, cenários e personagens, a brincadeira de faz de conta ou jogo de papéis, as crianças exploram sua imaginação e criatividade, características fundamentais no processo de aquisição da linguagem escrita.

A partir das ideias de Vigotski a base para atividade criadora é a imaginação e se manifesta na infância por meio da brincadeira, sendo que cada fase da infância possui sua forma característica de criação. Segundo o autor, “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2018, p. 24). Afirma ainda que, para criar bases sólidas para a atividade criadora, é necessário ampliar as suas experiências e,

consequentemente, tornar mais significativa e produtiva a atividade de sua imaginação.

As professoras, ao considerarem os momentos de brincadeira essenciais na nova rotina escolar da criança, percebem a importância de intercalar as atividades de leitura e escrita, com momentos lúdicos e brincadeiras no planejamento diário, permitindo que as crianças se expressem de diversas formas e que também possam desenvolver a consciência fonológica. As atividades propostas envolvem música, fantasia e brincadeiras com objetos e materiais variados, enriquecendo o ambiente e permitindo a participação ativa das crianças nas atividades propostas. A mediação da professora amplia os repertórios brincantes, possibilitando as crianças se socializarem na própria turma, como também possibilita a interação com crianças de outras turmas, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

A brincadeira é primordial, pode ser em pé, sentada, jogos ou com fantasia. Eles estão sempre brincando, 15 minutos de lanche e 15 minutos de parque. Resgate de brincadeiras todo dia, brincadeiras simples, com cuidado com brincadeiras que respeitem. Brincadeira livre no parque. [...] Então eu vou destacar um pouquinho, porque a gente sempre está brincando, eles têm 15 minutos de lanche e 15 minutos de parque todos os dias. Eu pego 5 minutinhos e faço uma brincadeira. Um resgate de brincadeiras de cantiga de roda, uma brincadeira, porque eu já vou estar trabalhando as horas, os números (Professora 4).

No planejamento semanal, a gente tem o parquinho sempre disponível, apesar das outras turmas terem seus horários fixos, a gente acaba tendo depois que acaba atividade. [...] O jogo do Tabuleiro a gente normalmente faz na sala para depois vir jogar no parque, então a gente pratica na sala e vim para o parque. Porque é mais aberto, é um pouco difícil de chamar a atenção deles. Então a gente conversa na sala. O nosso tema trouxe muitos jogos, muito tema para brincadeira em sala, brincadeira com som. Descobri que são brincadeira de esconder alguma coisa. E outra que a gente fez recentemente, eles gostaram muito. Eles trouxeram essa brincadeira, mas com outras coisas, vamos fazer com coisas[...] e aí a gente foi criando e foi brincando e depois eles vem pro recreio, e trocam com todo mundo, começa a fazer com os colegas (Professora 6).

*Existem momentos em que eles brincam sozinhos. E dessa brincadeira sozinha eu me insiro em alguns momentos. E aí quando eu me insiro nessa brincadeira, acaba virando, vamos dizer, uma rotina que eles gostam, que eles gostam de fazer isso de massinha livre. E aí de repente todo mundo começou a fazer comidinha e repente eu fingi que eu era o chefe, que eu ia verificar o que eles estavam fazendo [...] então tudo isso eu interpreto isso com a questão da plasticidade do cérebro deles mesmo. De construir um espaço de aprendizado e de ampliar a criatividade. Então essa brincadeira acontece. A Profª ***, ela já desenvolveu uma ou outra estratégia com brinquedo, muito elaborado. De colocar brincadeira dentro de conteúdo específicos, planejamento dela de forma muito mais elaborada que eu ainda não consegui esse ano, mas aí a gente incorporar isso também juntas para os próximos anos (Professora 8).*

A brincadeira é concebida pelas professoras do 1º ano como um momento de desenvolvimento social, emocional e criativo. Nessa perspectiva, se destaca o cuidado das professoras com as brincadeiras que perpetuam reproduzir papéis preconceituosos ou discriminatórios.

Eu gosto de trabalhar a “galinha quer pôr”, tudo coisa muito simples, mas que resgatar o que as crianças não estão mais brincando, claro, cuidando das brincadeiras que envolve a Educação para as Relações Étnico-Raciais Então a gente sempre está cuidando, sempre está buscando uma forma diferente de se brincar. É sempre respeitando todas as regras. Eu não vou ensinar errado, eu já tenho que ensinar o certo. Então a gente brinca, bate manteiga. É muito bom, eles gostam, é sem competição, é para ver quem consegue. Se não consegue, da próxima vez vai conseguir. E depois dessa brincadeira de 5 minutinhos, eles podem brincar livre nos brinquedos do parque. Eu fico ali também olhando, cuidando, para evitar qualquer coisa (Professora 4).

Constatamos que é fundamental a contribuição dos professores para ampliação dos repertórios das brincadeiras de jogo de papéis, como ressalta Nois (2021) baseado na psicologia Histórico Cultural, “o brincar não é inato, é preciso ensiná-la, desde a manipulação dos objetos e suas operações até a representação da vida adulta por meio do brincar” (p. 73). Além disso, segundo o autor,

A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação (Nois, 2021, p. 73 apud Pasqualini, 2013, p. 91).

De acordo com Nois (2021), baseado nos estudos dos teóricos como Vigotski, Leontiev e Elkonin, o jogo de papéis sociais é uma atividade que está relacionada à história e às atividades produtivas humanas. Essa perspectiva enfatiza o papel central da cultura e das interações sociais na formação do desenvolvimento infantil. Segundo o autor, a criança na brincadeira do jogo de papéis “poderá reproduzir as ações dos adultos que ela não domina e, devido à aspectos operacionais, não pode realizar [...] reproduz as relações sociais que já estabeleceu com os adultos, e também as relações que observa entre os adultos” (Nois, 2021, p.71). E ainda, “Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta” (Nois, 2021, p. 71 apud Pasqualini, 2013, p.89).

As professoras, ao escolherem essas possibilidades metodológicas para o momento inicial da passagem da criança da EI para o EF, também auxiliam as crianças a substituir gradualmente a brincadeira pela atividade de estudo, conforme apontado pelas ideias de Vigotski.

A seguir iremos abordar um pouco mais sobre a importância da atividade da brincadeira e do lúdico e como essas atividades estão inseridas no planejamento das professoras do primeiro ano no processo de transição.

Os relatos a seguir descrevem a busca das professoras em proporcionar o encontro do lúdico com a construção do conhecimento sistemático a partir de um ambiente acolhedor e familiar, utilizando estratégias como a organização dos espaços, o uso de materiais e brinquedos familiares, além da formação de grupos para a interação das crianças e a realização de atividades conjuntas.

Eu sempre procuro fazer o planejamento pensando o seguinte, dos 4 dias que eu dou aula, 3 dias são dias que a gente considera mais cheios, nesses momentos eu procuro sempre fazer atividade e o momento do brincar. Segunda, terça e quarta eles têm um momento da brincadeira livre ou na brincadeira do parque. Na sexta-feira é uma aula muito curtinha, então nesse dia eu não levo eles pra brincar, mas nos outros dias todos tem um momento da sequência didática (Professora 1).

A gente trabalha muito com a sequência da rotina, lúdica, uma coisa que elas gostam muito de fazer um desenho, brincar lá fora que hora do recreio. A gente canta muito, na sala brinca de massinha, essas coisas com as os momentos de escrita. [...]Tem esses momentos, mas a gente procura intercalar e nem sempre é fácil né, porque as crianças têm um ritmo... aquela ali que ainda está demorando e eu participando muito. O respeito desse tempo (Professora 8).

Conforme os estudos de Silva (2018), a brincadeira e o lúdico devem fomentar o processo de construção do conhecimento, no que tange ao processo de alfabetização.

A alfabetização pode ser promotora de mais um conflito, quando colocada em oposição à brincadeira. Por este viés, ela acaba promovendo uma relação rígida, instrumental e sem significado para o processo de construção do conhecimento. É preciso avançar neste debate e chegar às ações, construindo propostas e práticas pedagógicas que promovam o encontro entre o lúdico e o processo de construção do conhecimento, sem negar os interesses, as necessidades e os direitos das crianças viverem a infância no espaço escolar (Silva, 2018, p. 70).

Dos relatos acima, destacamos dois temas importantes sobre a temática da transição e as ações pedagógicas realizadas no 1º ano que consideram os direitos da infância: a concepção de brincadeira e o planejamento coletivo. A brincadeira vista

como atividade que favorece o desenvolvimento humano de forma integral e a socialização de planejamento entre pares sendo avaliado e por consequência a qualificação do que foi planejado.

Sobre como a brincadeira está inserida no planejamento, obtivemos várias respostas, mas uma das professoras entrevistadas relatou uma proposta nova inserida no último ano sobre o Dia do Brinquedo que consideramos uma experiência emblemática e que merece ser relatada. Na entrevista semiestruturada foi possível perceber que a atividade do Dia do Brinquedo foi ampliada para o Dia do Brinquedo Temático, atividade organizada por temática de profissões, o que resultou em criação de vários enredos lúdicos e registro das mesmas, já inserindo o processo de alfabetização a partir da brincadeira. Essa atividade, para além de ampliar as vivências da brincadeira lúdica, trouxe a possibilidade de desenvolver a leitura e a escrita a partir dos enredos lúdicos que as crianças criam, tornando a aquisição da linguagem escrita de forma significativa a elas.

A gente faz o dia do brinquedo. E o dia do brinquedo esse ano eu fiz uma coisa muito legal, dia do brinquedo temático, até a gente está querendo escrever alguma coisa sobre esse dia do brinquedo temático das profissões. Então eles tinham que ser caracterizados como uma profissão, a gente transformou a sala numa mini cidade. Então tinha salão de beleza, tinham que preparar esse ambiente, aí surgiu uma das ideias de colocar a placa dos preços do que eles estavam vendendo e do que eles estavam trabalhando. Então a gente trabalha muito essa questão da alfabetização dentro dessa brincadeira também. E outra coisa que foi muito legal foi a plaquinha do aberto e do fechado, a gente fez um combinado que quando o estabelecimento estivesse fechado para eles tinham que virar a plaquinha, dizer que estava fechado para nenhum cliente vir ali na sua loja. E eu tenho um estudante, a tarde, o Gabriel que tem autismo. E ele não gosta muito de dividir. Característica do autista. E ele estava com a loja dele, eu fui filmando assim que eu queria falar: o Gabi que você está vendendo e ele não me contou. Ele virou a plaquinha. E falou “fixado, fixado” e mandou sair. Eu peguei esse momento porque normalmente a gente não filma essas coisas lindas que acontecem. Foi muito significativo esse dia do brinquedo temático (Professora 7)

A partir dos relatos das professoras que expressam a busca constante das crianças pelas atividades brincantes, fica evidente que as brincadeiras nas turmas de 1º ano do EF ainda se compõem em atividades necessárias ao desenvolvimento infantil. Desta forma, a atividade da brincadeira nos espaços escolares do EF necessita fazer parte constituinte das ações pedagógicas para dar continuidade no processo educativo. Neste período de vida da criança, em que a mesma se encontra em transição entre duas etapas de ensino, onde os focos de atividades são diferentes – El a centralidade é a brincadeira e o EF I a alfabetização, a criança na turma de 1º

ano ainda apresenta a atividade da brincadeira como uma atividade dominante/guia/principal⁷⁹ no seu modo de ser e interagir com o mundo.

Segundo Nois (2021, p. 72), “nesse período em que a atividade dominante é a brincadeira de papéis sociais, a criança apresenta um desenvolvimento perceptível em relação a algumas funções psíquicas superiores, pois essas funções se desenvolvem quando a demanda de funcionamento surge”. Para o autor, a brincadeira de jogo de papéis, em que a criança tem a possibilidade de experienciar papéis adultos e ter que se comportar de maneira diferente do habitual, é fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança. Durante esse período de atividade lúdica, as demandas de funcionamento surgem desenvolvendo habilidades de autorregulação e autocontrole - o autodomínio da conduta, como também outras funções psicológicas superiores: percepção, a linguagem, a memória, pensamento e a imaginação⁸⁰. Por meio da imaginação, a criança desenvolve a capacidade simbólica de atribuir novos significados aos objetos, sendo este movimento um aspecto importante do desenvolvimento cognitivo e criativo na criança. Segundo o autor, “através da imaginação, ela consegue transformar esse objeto em outro que ela precise naquele momento. Contudo, essa ruptura não ocorre nem antes da brincadeira e nem depois que ela acaba, ela acontece apenas no tempo necessário para que a brincadeira aconteça.” (Nois, 2021, p. 72)

Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 119), ao descreverem os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, indagam “que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada brincadeira”. Segundo esses autores, o alvo da brincadeira reside no próprio processo e não no resultado da ação. O fato de

⁷⁹ O conceito de atividade dominante/guia para a compreensão do desenvolvimento psíquico na perspectiva Histórico Cultural refere-se a uma atividade social que impulsiona o processo de transformação do indivíduo, levando-a a estabelecer novas formas de vinculação com a realidade a partir de demandas sociais. As relações sociais interagem com as atividades que ocorrem entre indivíduos e atividades que ocorrem no interior do indivíduo e desempenham um papel de interações com os processos psicológicos no desenvolvimento humano - na formação da consciência e na sua relação com a realidade social ao longo de sua vida. As atividades dominantes/guia não são fixas, mas transformam-se ao longo da vida individual, produzindo formações psicológicas para o indivíduo avançar para novas atividades mais complexas. Em um movimento dialético de limites e possibilidades de transformação, desafios e restrições, o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou simples. (Nois, 2021)

⁸⁰ A percepção é estimulada pela interpretação e compreensão de diferentes situações e contextos durante a brincadeira. A linguagem é desenvolvida devido a comunicação da criança com as outras através de linguagem verbal, gestos ou expressões. A memória é exercitada pelas situações e regras estabelecidas. O pensamento é instigado para que a criança use a imaginação e criatividade para desempenhar os papéis e resolver problemas que surgem durante a brincadeira.

a brincadeira ter significado no processo da atividade faz com que a criança desenvolva a imaginação. Considerando que as situações lúdicas imaginárias são ocasionadas por estruturas reais, os autores entendem que “há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais”, por isso “[...] é preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017, p.127).

No 1º ano a atividade dominante/guia da criança é a brincadeira, necessária ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores que ocorre de maneira integrada durante a brincadeira ao proporcionar as crianças experiências de explorar e aprender sobre o mundo ao seu redor, desenvolvendo suas habilidades mentais e emocionais. Como vimos no capítulo teórico, há mudanças na atividade dominante/guia no decorrer do desenvolvimento de cada período: após passar a ser uma atividade consciente de si, passa a ser outra atividade. No momento da transição das crianças da EI para o EF a atividade dominante da brincadeira aos poucos vai dando lugar para o que Vigotski chama de atividade do estudo, como evidencia Nois (2021):

A transição para a próxima atividade dominante ocorre, pois, a criança não se satisfaz mais apenas com a representação simbólica da realidade dos adultos e por isso, passam a ter a necessidade de saber sobre o que eles sabem. Com isso, a atividade dominante do próximo período de desenvolvimento é a atividade de estudo. Na época da infância existem dois períodos que possuem o mesmo motivo: introduzir-se ao mundo do adulto. Então, no período pré-escolar, a criança tem como atividade dominante a brincadeira de papéis sociais e, no período seguinte, a idade escolar, a atividade dominante passa a ser o estudo, pois, segundo Pasqualini (2013, p. 92), a criança passa do “[...] desejo de fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe” (Nois, 2021, p. 73).

A brincadeira no 1º ano é planejada de diversas maneiras, podendo ser: brincadeira livre no parque ou dentro da sala de aula, por vezes com tempo determinado já na rotina semanal ou após acabarem as atividades propostas pelas professoras; brincadeira lúdica para posteriormente realizar atividades sistemáticas de leitura e escrita, como também a brincadeira que acontece no Dia do Brinquedo.

Não é só brincadeira livre, tem as brincadeiras que a gente planeja mesmo, no caso é como eu falei no momento da massinha, eles gostam bastante, então eu sempre procuro quando eu estou trabalhando algum tema, buscar esses elementos que eles gostam. O livro didático era sobre a família do daí

eu lembrei de uma música que eu cantava para minha filha, eu disse pra eles nossa a gente vai ter que cantar essa música e aí faz toda a dramatização. [...] Ditado ilustrado, eu escrevo várias palavras no quadro, aí o amigo vai dando uma caneta para o outro e vai continuando (Professora 1).

Tem que ter todo momento, desde quando estou explicando... agora eu vou chamar uma pessoa para vir aqui na frente ler a palavra. Então, eu tenho a varinha mágica e quando eu coloco a varinha mágica a pessoa imediatamente começa a ler, e aí, assim, claro, a gente chama as primeiras crianças que já sabem [...] assim, desde essa parte é lúdico, com parlendas, e cantigas, a gente trabalha o tempo todo. Por exemplo, quando eu vou fazer questão de montar palavras, eu fiz para eles, almofada com todas as letras do alfabeto, então a gente, cada criança pega uma almofadinha e aí eu falo a palavra e aí eles tem que vir montar a sua almofadinha. Então é tudo brincando (Professora 3).

As atividades pedagógicas planejadas a partir das brincadeiras lúdicas criadas pelas crianças mostram como é possível integrar os momentos de diversão e imaginação com a aprendizagem formal. As professoras perceberam que as brincadeiras são uma excelente oportunidade para trabalhar diferentes habilidades e conteúdo de forma lúdica e significativa para as crianças.

Outras atividades de escrita e leitura foram realizadas a partir dos enredos de brincadeiras criados pelas crianças. Percebemos que essas ações pedagógicas, que garantem o direito de as crianças brincarem, também dizem respeito ao direito delas participarem.

A gente fez dia do brinquedo das profissões para eles poderem experimentar outras profissões. Depois a gente fez o dia do brinquedo do mercadinho e ali a gente, por um monte de coisas e a matemática a todo vapor também, eu era dona do mercado e aí eu fui contratando os caixas. “Ele está sob experiência, estou analisando” Era muito legal. A gente fez a separação dos produtos, a gente fez a placa porque eles disseram que na frente da prateleira dos mercados está escrito, que a minha mãe sempre olha onde tem café, ela lê onde tem café (Professora 7).

A partir das brincadeiras lúdicas criadas pelas próprias crianças também foi possível relacionar a oralidade com a escrita e com outros conteúdos programáticos do 1º ano.

Eu pensei em fazer o dia da cabaninha na sala, aí pedi pra eles trazerem lençóis e prendedores. Eu tinha uma aluna pequenininha da turma da manhã, Maria Fernanda, que ela dizia assim, pronto, vamos fazer uma bacana. Hoje é dia da bacana. Eu adianto que é Maria a bacana, aquela que a gente prende com prendedor. Aí eu falei A Cabana, então vamos dizer: A Cabana bacana. A gente trabalhou com mapas mentais em Geografia, a gente tem o tapete, aquele da prefeitura que tem mapa. Eles trouxeram brinquedos pequeninhos para usar nesse tapete e tudo estava dentro do nosso

planejamento, então teve 4 momentos de brinquedos temáticos no dia do brinquedo temático, na minha turma que foi muito legal (Professora 7).

Ao proporcionar o "Dia do Brinquedo Temático", as crianças tiveram a oportunidade de experimentar diferentes profissões, criando um ambiente de imaginação e aprendizagem ao mesmo tempo. Essa atividade permitiu que elas desenvolvessem a linguagem oral e escrita ao criarem enredos, placas e outros elementos relacionados às brincadeiras. Além disso, a matemática também esteve presente na organização do mercadinho, onde as crianças puderam aprender sobre separação de produtos, escrita de placas e sobre o funcionamento de um caixa.

Essas práticas pedagógicas são exemplos de como é possível articular os direitos da infância, como o direito ao brincar e o direito à participação, proporcionando momentos de aprendizado prazeroso e significativo para as crianças. A brincadeira permite a elas explorarem e experimentarem o mundo ao seu redor, desenvolverem a resolução de problemas e a socialização, além de estarem envolvidas em processos de alfabetização de leitura, escrita e raciocínio lógico de forma contextualizada.

A brincadeira também desenvolve a imaginação e a criatividade, necessários para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, favorecendo o desenvolvimento integral. Portanto, a inclusão da brincadeira no planejamento pedagógico como parte integrante das atividades do 1º ano é fundamental e promove uma educação mais humanizada, respeitando as especificidades da infância e proporcionando oportunidades de aprendizado diversificadas e significativas.

Em contrapartida, ainda observamos em alguns depoimentos uma visão sobre a atividade da brincadeira como atividade para descansar ou na sobra de tempo das atividades dirigidas pelo professor.

A gente procura sempre é fazer brincadeiras no final. No último período, eles já estão mais cansados. A atenção, foco deles é muito rápido, passa muito. Então a gente procura assim, hoje a gente já tem várias ferramentas, tem a internet, em sala a gente tem data show, cada sala tem o seu data show em sala. Então, às vezes a gente procura fazer dinâmica (Professora 9).

O nosso fundo da nossa sala tem uma estante onde tem brincadeira de panelinha, bonecas, jogo de montar, isso fica bem livre. Eles brincam ali no tempo livre, por exemplo, faltando 10 minutos para terminar a aula. Já terminaram a tarefa? Já guardou o material, aí eles podem ir para lá ou quando irão ler o livro assim terminou de ler, terminou de fazer a tarefa, mas ainda tem colegas fazendo. Não dá pra brincar porque vai fazer barulho, aí vai ler um livro, vai lá pro fim do fundo, que tenha uma fada, tem o tapetinho, dá para deitar lá e ficar (Professora 6).

Os relatos das professoras mencionam que, apesar de reconhecerem a importância da brincadeira, ela é muitas vezes considerada uma atividade secundária, para ser realizada após as atividades dirigidas e, muitas vezes, apenas como uma forma de descanso ou preenchimento de tempo livre. Essa visão pode ser reflexo de uma concepção mais tradicional de educação, na qual as atividades de brincadeira são consideradas menos importantes do que as atividades mais estruturadas e direcionadas pelo professor. Ao colocar a brincadeira apenas no final da aula, quando as crianças/estudantes já estão cansadas e com a atenção esgotada, ao considerar a brincadeira apenas como uma atividade para ocupar o tempo livre e/ou como uma recompensa após as tarefas, pode-se subestimar o papel fundamental da brincadeira no desenvolvimento cognitivo, social, emocional das crianças.

Consideramos fundamental integrar a brincadeira de forma mais significativa no planejamento das ações pedagógicas, no sentido de buscar oportunidades para que as atividades dirigidas e as brincadeiras complementem-se mutuamente. A brincadeira deve ser considerada como uma atividade autônoma, não apenas como um complemento. Buscando valorizar e integrar mais efetivamente a atividade da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo espaços e materiais para brincadeiras livres, as crianças terão a oportunidade de explorar suas próprias ideias, desenvolver a autonomia e a criatividade necessários para o processo de aquisição da leitura e da escrita como instrumento cultural complexo.

Em relação à alfabetização, as professoras utilizam também o livro didático intercalando com atividades criadas por elas mesmas, observando o interesse das crianças a partir da literatura infantil.

Eu e a Agatha, a gente trabalhou esse ano tudo a partir da literatura infantil. Então a gente trazia uma literatura e, a partir daquela literatura, todo o trabalho da oralidade, muitas vezes a gente usa teatro, mas a gente usa também essa literatura para estar organizando atividades de alfabetização. Então, por exemplo, eu e a Agatha não somos professoras de pegar do Google atividades, tudo a gente cria. Então, por exemplo, a gente trabalhou com a Chapeuzinho amarelo, fez uma contação na biblioteca vestida de Chapeuzinho amarelo e tal, fez várias atividades de alfabetização com a palavra lobo, com a palavra bolo, explorou as palavras que vieram dentro, os medos que vieram da Chapeuzinho, o nome dos medos. A gente pegou a imagem, palavra, trabalhou. Depois a gente trabalha a questão das sílabas, desse jeito, também dentro das literaturas. Então nosso trabalho foi muito pautado nas atividades de alfabetização, de registro de sistematização, eram pensadas bem dentro da literatura. Em alguns momentos a gente usava o livro. Eu gosto de usar as do livro às de sistematização, não a parte do gênero textual, como eu te falei, mas a atividade de sistematização eu acabo até mandando para casa como deveres, porque eu acho que acaba sendo um

momento legal para as famílias estarem fazendo com as crianças. Que são atividades que não precisam da gente, aquela mediação, é uma atividade que os pais têm condição de fazer, então a gente, eu particularmente, uso bastante o livro, essas atividades para enviar como deveres (Professora 8).

Uma história infantil, uma literatura infantil. Para mim, a partir dessa história em cima disso, eu vou pautando o meu planejamento. Esse planejamento é feito assim porque no começo, quando a gente chega na escola, a gente faz o plano anual. Aí do plano, a gente vai tirando o planejamento, mas mensal e diário. E assim a gente vai partindo do planejamento anual. [...] A história não é a leitura deleite, gente conversa, o que que aconteceu na história e cada um fala o que mais gostou da história. E eu procuro sempre puxar isso para o dia a dia deles. Então quando eu vou pegar uma história, já tem uma intencionalidade de alguma coisa que eu quero trabalhar. [...] Quando eu faço meu planejamento é assim, eu já vou buscando histórias que eu possa contar. Na roda, depois trabalhar em cima disso (Professora 5).

As professoras relataram que utilizam o livro didático como uma das ferramentas para o processo de alfabetização, mas também criam atividades próprias a partir de literatura infantil. Ao utilizar a literatura infantil como ponto de partida para as atividades de alfabetização, as professoras conseguem envolver as crianças/estudantes de forma mais contextualizada. Por meio das histórias e personagens que são do interesse das crianças, elas se sentem atraídas pelas histórias e se envolvem mais no processo de aprendizagem. Além disso, a literatura infantil oferece uma grande variedade de temas e contextos que podem ser explorados, o que enriquece a experiência de alfabetização. A abordagem de enviar algumas atividades como dever de casa também é interessante, pois envolve a família no processo de alfabetização das crianças.

As atividades criadas pelas professoras a partir da literatura também possibilitam trabalhar diferentes aspectos da alfabetização, como a formação de sílabas, a identificação de palavras-chave, a compreensão de textos, entre outros. Essas atividades são pensadas de forma mais personalizada para atender às necessidades e interesses específicos da turma, tornando o processo de aprendizagem mais individualizado. Essa integração da literatura infantil com as atividades de alfabetização mostra uma preocupação das professoras em tornar o aprendizado significativo para as crianças. Ao explorar os elementos das histórias, as palavras, os personagens e os temas presentes na literatura, as crianças podem perceber a relação da escrita e leitura com o seu contexto. Dessa forma, a utilização do livro didático em conjunto com atividades criadas pelas professoras, a partir da literatura infantil, contribui para um processo de alfabetização mais contextualizado,

proporcionando a construção do conhecimento pelas crianças de forma mais prazerosa e significativa.

Neste processo de transição entre as etapas de ensino, a vivência das crianças nos espaços e com os tempos escolares no EF torna-se diferente em virtude do horário escolar. Este horário é organizado na divisão do tempo em que estão com a professora que mediará os componentes curriculares⁸¹ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e com outros 3 (três) professores, cada qual no componente curricular de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Desta forma, em relação ao tempo, as professoras relatam que a organização da rotina se divide entre o tempo das atividades planejadas por elas e pela atuação de outros professores.

Tudo isso vai depender dessas outras aulas, então eu foco muito na segunda e na sexta. Segunda, sexta e quarta, porque são os dias que eu início com eles. Então a gente faz o ajudante do dia, quantos somos, crachá, roda, os calendários, vamos pra data no começo da minha aula. Na terça-feira, que é o dia que eu entro depois das áreas, eu busco estar fazendo uma atividade com eles, eu sinto que eu não tenho mais toda aquela atenção, daí eu busco trabalhar atividades com o alfabeto móvel, eu trago jogos e o alfabeto móvel sempre, é um tempo curto. É uma hora para trabalhar jogos de consciência fonológica. Então toda segunda-feira a gente também tem um espaço na biblioteca (Professora 2).

[...] um professor de inglês, professor de artes, uma rotina diferente, com mais professores e existe até um quadro de horários que a gente procura passar para as famílias. Quando que vai ter aula com a professora regente, pedagogo e quando que vai ser com os outros professores, a gente passa isso para eles também. Vai colocando para eles, não é que não pode ser como qualquer horário não é que a partir do momento que eles entram até a partir do momento que eles vão embora, eles têm horário para tudo (Professora 9)

A organização do horário escolar no EF, com diferentes professores atuando em diferentes componentes curriculares, proporciona uma vivência diferenciada para as crianças em relação ao tempo e à rotina escolar. As professoras relatam que, devido a essa divisão de tempo, elas precisam planejar suas aulas considerando os dias em que estarão com as crianças e também levando em conta as atividades desenvolvidas pelos outros professores.

⁸¹ Conforme a BNCC (2017) os componentes curriculares compreendem as áreas de conhecimento: Linguagens - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa; Matemática – Matemática; Ciências da Natureza – Ciências; Ciências Humanas - História e Geografia.

A rotina é pensada de forma a contemplar os diferentes momentos e espaços da unidade educativa. Alguns dias são mais "cheios", com mais atividades planejadas pelas professoras, enquanto outros podem ser mais curtos, quando há aulas com outros professores de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Essa divisão de tempo pode influenciar na forma como as professoras organizam suas aulas e na quantidade de atividades que conseguem desenvolver em cada dia, como mostra o relato a seguir:

Eu sempre procuro fazer o planejamento pensando o seguinte, dos 4 dias que eu dou aula, 3 dias são dias que a gente considera mais cheios, nesses momentos eu procuro sempre fazer atividade e o momento do brincar. Segunda, terça e quarta eles têm um momento da brincadeira livre ou na brincadeira do parque. Na sexta-feira é uma aula muito curtinha, então nesse dia eu não levo eles pra brincar, mas nos outros dias todos tem um momento da sequência didática. É a organização da aula, então é consequência didática, cada semana eu sempre procuro fazer uma sequência de um tema diferente, um tema de português, matemática e ciências naturais e humanas, para ter continuidade do que a gente está trabalhando (Professora 1).

A organização do horário escolar no EF com diferentes professores e componentes curriculares traz desafios e oportunidades para as professoras planejarem suas aulas e promoverem uma vivência diversificada e enriquecedora para as crianças. Com a divisão do tempo entre os diversos professores, é essencial que haja uma articulação e comunicação efetiva entre eles para garantir a continuidade e complementaridade do trabalho pedagógico.

As professoras relataram que, diante dessa divisão de tempo, elas procuram planejar suas atividades considerando o tempo disponível com as crianças. Algumas estratégias são utilizadas para organizar a rotina, como reservar momentos específicos para a brincadeira livre, atividades de alfabetização, atividades de consciência fonológica e outras propostas pedagógicas. Com isso, elas buscam equilibrar o tempo para garantir que os conteúdos sejam trabalhados de maneira adequada e que haja espaço para a brincadeira, que é considerada essencial para o desenvolvimento das crianças. É interessante notar que em alguns dias da semana as atividades planejadas são mais intensas, enquanto em outros, a aula ocorre depois das atividades das outras áreas e a professora opta por trabalhar atividades que exijam menos atenção concentrada. Essa adaptação da rotina demonstra o olhar atento das professoras em compreenderem as necessidades e características das

crianças em diferentes momentos da semana para superar uma rotina fixa, que atenda somente o tempo e necessidades adultas.

Neste sentido, cabe as reflexões apontadas por Santos (2016) sobre o processo de escolarização da infância nas duas etapas de ensino, suas práticas de ensino e aos tempos e espaços socialmente demarcados. Segundo o autor,

[...] o tempo real, na percepção das crianças, é o tempo do prazer, da alegria e do envolvimento. E na maioria das vezes, o que se observou foi que este tempo psicológico, o das crianças, foi atropelado pelo tempo cronológico e institucionalizado pela escola. Para a criança, a hora é aquilo que é apontado por um fazer obrigatório, é a hora que dá as coisas, hora que dá a entrada, que dá a saída, que dá a merenda (Santos, 2016, p. 46).

Santos (2016), ao perguntar às crianças participantes de sua pesquisa sobre o que acontece de mais rápido na escola, nos apresenta como a criança se relaciona com o tempo e como a organização do tempo na escola pode afetar a percepção das crianças sobre a duração e a qualidade das suas experiências.

Sobre a resposta à pergunta “E o que acontece de mais rápido na escola?”, é importante enfatizar que, de acordo com a disposição do tempo na escola, o momento da pracinha é um dos maiores, dura em média 45 minutos, embora para as crianças perceba-se como tempo mais curto das experiências vividas na escola (Santos, 2016, p. 46).

O exemplo da pracinha, apresentada pelo autor, que pode parecer mais curto para as crianças do que realmente é, ilustra como o tempo percebido pelas crianças pode diferir do tempo cronológico. A observação de como a disposição do tempo na escola pode afetar as experiências das crianças ressalta a importância de considerar, não apenas a estrutura institucional, mas também a vivência subjetiva do tempo pelas crianças. O uso do tempo na escola considerando a percepção das crianças, tanto do ponto de vista cronológico quanto psicológico, pode influenciar na forma como as crianças vivenciam as atividades escolares e como percebem sua participação nelas.

Assim, constata-se, com base nos depoimentos, que a organização do horário escolar com diferentes professores demanda um trabalho pedagógico colaborativo, onde as professoras do 1º ano do EF adaptam suas práticas pedagógicas e planejamento para otimizar o tempo com as crianças, buscando garantir um equilíbrio entre atividades dirigidas, brincadeiras e outras atividades pedagógicas. De acordo com Santos (2016) “o desafio está na tentativa de propor rupturas nas ditaduras dos horários propostos [...] como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades

de experiência com as temporalidades escolares e, conseqüentemente, outras formas de viver suas infâncias dentro da escola” (Santos, 2016, p.77).

Sendo assim, a colaboração e comunicação entre os professores e todos os profissionais da unidade educativa são essenciais para assegurar a qualidade e complementaridade do trabalho pedagógico na organização dos tempos e espaços da sala de aula do 1º ano de forma que atenda as especificidades da infância e proporcione as crianças, na etapa do EF, o direito de viver a infância no seu tempo psicológico.

Nessa perspectiva, é pertinente ressaltar que o direito à infância é que está em discussão, prioritariamente vinculado ao respeito ao tempo subjetivo das crianças e ao direito à brincadeira, o qual se constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa (Wajskop, 1999). O brincar é o caminho da aprendizagem na infância e os professores devem ser os primeiros profissionais na sociedade a reconhecer esta conexão e reconhecer a brincadeira como um direito da criança (Santos, 2016, p.78).

De acordo com relatos das professoras, além da organização dos tempos e espaços, a questão da alimentação das crianças também é percebida pelas próprias crianças, uma vez que a organização do tempo da alimentação durante o processo de transição nas unidades de EF é orientada a partir da perspectiva dos adultos, em detrimento da perspectiva das crianças. O relato abaixo apresenta esta situação:

É até a questão da alimentação. Foi uma coisa que a gente sentiu muito esse ano, eles chegavam, começava a falar assim, “a gente não vai jantar?” a gente não vai almoçar?”, porque eles veem com essa organização da educação infantil (Professora 7).

Conforme o depoimento da professora sobre sua observação inicial do ano letivo, muitas crianças manifestavam fome porque, na EI, elas estavam acostumadas a realizar duas refeições durante o período em que estavam na escola. Ao ingressarem no primeiro ano do EF elas se deparavam com apenas um pequeno lanche. Esta é uma questão considerada por elas como uma atividade que requer atenção e uma reorganização mais adequada. A professora reconhece o desafio da situação e ressalta que a mudança já estava estabelecida como parte da rotina escolar, conforme mostra o depoimento abaixo:

No começo do ano a gente sentia muitas crianças sentindo fome. Comida, mas é porque elas estão habituadas na educação infantil a comer 2 vezes naquele período que elas estão olhando a escola e aí conta que o primeiro

ano ela só tem aquele lanchinho ali e pronto. Então elas sentem essa quebra, isso aí, realmente eu estou até pensando em estratégias para ano que vem. Isso eu percebi que é uma coisa que não tem como fazer, porque já é a rotina (Professora 8).

Neste sentido, algumas estratégias para minimizar esse impacto são necessárias, como uma melhor reorganização da alimentação na rotina escolar e a conscientização das crianças e suas famílias sobre essa mudança.

O atendimento da alimentação escolar da RMEF é organizado a partir das orientações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁸². Conforme a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020⁸³, que dispõe sobre a alimentação escolar nas etapas da EB no âmbito do Programa, o Departamento da Alimentação Escolar do município define formas diferentes de cardápio para as unidades educativas. O cardápio elaborado para atender as crianças do G6 da EI, é composto por dois momentos de alimentação, um horário é no início da manhã/tarde e o outro é do meio para o fim da manhã/tarde e no EF é oferecido apenas um momento de lanche, geralmente no meio da manhã/tarde. Desta forma, as crianças/estudantes quando chegam no 1º ano precisam também se adaptar ao novo horário e ao novo cardápio alimentar. Observamos que este momento na nova rotina escolar das crianças/estudantes ainda se constitui para as unidades de EF como um desafio a ser planejado com mais atenção para minimizar a ruptura brusca entre as etapas de ensino. Compreendemos, conforme as orientações nacionais e municipais, que a educação tem como objetivo a educação integral do ser humano, assim é importante destacar que a alimentação escolar deve ser pensada sob os princípios democráticos e de direitos, permitindo que as crianças participem da organização desse momento. A adaptação à nova rotina alimentar deve ser feita de forma gradual, respeitando as necessidades das crianças e oferecendo opções saudáveis e variadas para a refeição escolar.

Nos relatos também é indicada a participação das crianças no momento do recreio, quando elas utilizam esse tempo também para brincar, além de alimentar-se.

⁸² O Programa Nacional de Alimentação Escolar é um dos programas do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> e <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acessado em 12 de julho de 2023.

⁸³ Disponível em:

<file:///C:/Users/samac/Downloads/RESOLUO%20N%2020%20DE%2002%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2023.

A atividade de brincar, considerada por todas as professoras entrevistadas, previstas nos documentos legais e anunciadas pelas crianças, necessidade específica da infância, é realizada de forma livre no momento do recreio. Portanto, o momento de alimentar-se, apresenta-se também como o momento “oficialmente” permitido às crianças/estudantes realizarem brincadeiras da sua própria vontade e imaginação. Assim, em algumas unidades o tempo do recreio é ampliado para permitir que as crianças desfrutem desse momento de forma mais completa, possibilitando uma maior vivência das brincadeiras lúdicas.

O tempo do Recreio, é o tempo do Recreio só, mas a gente sempre tem o horário do parque que leva 15 min, então já ganhou mais um pouquinho, eles têm até se chover, quando chove a gente sobe. Aí a gente vai brincar lá em cima, no auditório (Professora 6).

Este relato refere-se a uma das duas unidades educativas que possuem atendimento em período integral para as turmas de 1º ano. Essas duas unidades organizaram seus currículos de forma diferente: em uma o planejamento nos dois turnos (manhã e tarde) é realizado pela mesma professora e na outra unidade o planejamento é realizado por professores diferentes. O relato sobre a rotina em período integral apresentou, devido a ampliação do tempo, apresentou uma melhor flexibilidade com os tempos, espaços, escolhas e oportunidades de atividades que proporcionam a vivência de brincadeiras lúdicas às crianças.

Eles vêm de manhã, fazem as coisas mais dirigidas, atividade que exige mais concentração, atividade, por exemplo, que eu vou trabalhar consciência fonológica, que a gente trabalha todos os dias no primeiro ano. Eu preciso trabalhar de manhã, porque é o momento que eles chegam, estão mais concentrados, à tarde não adianta. Tipo, agora a gente está fazendo a ficha técnica dos planetas, eles se concentram para fazer, vamos escrever, depois tem a parte da pintura, já fica mais livre. [...] Quando eles retornam, eles brincam dentro dessa sala, aí a gente faz uma atividade ou com guache ou com massinha, sempre tem movimento. Nunca todos estão fazendo a mesma atividade ao mesmo tempo. No período da tarde, geralmente eles se dividem em grupos. Cada grupo faz uma coisa diferente. Tem momentos que eu retomo e a gente faz atividade de sistematização, mas eu deixo mais, como eles já estão mais cansados, é mais por autonomia deles. O que você quer fazer agora? Então eu tenho um cronograma para seguir, a gente precisa, qual dessas que você vai fazer primeiro? (Professora 3).

Esse primeiro ano é integral, eles ficam comigo até meio-dia descem, vai pro almoço. No almoço, a professora Marilene chega aqui, acompanha todo o almoço, a escovação do dente, tudo volta e vem para outra sala da transição, que aí há 1 hora, o outro professor chega, que é o professor regente. E aí fica com eles até 5 horas. É só o primeiro ano que vem para cá e fica com um

professor, na sala da transição. E é próximo da educação infantil, a educação infantil, é do outro lado (Professora 6).

A entrevista com a professora foi realizada na sala de transição mencionada no relato. Ao observar o ambiente dessa sala, tornou-se evidente como o espaço estava organizado: mesas coletivas, semelhantes às da EI, estavam dispostas no ambiente; armários repletos de brinquedos, jogos e materiais para atividades de escrita, recorte, colagem e pintura preenchiam o espaço, tudo com acessibilidade para que as crianças pudessem acessar livremente. Além disso, um tapete delimitava um espaço aconchegante onde livros e fantasias estavam à disposição. E, na continuidade da entrevista, a professora compartilhou informações adicionais sobre o ano anterior: foi relatado que a turma de 1º ano em período integral, durante o contra turno, teve a presença de um professor com formação na área de EI. Um detalhe que se destacou como parte da experiência educacional da unidade educativa, mas, que por questões burocráticas de contratação no atual ano não foi possível a contratação da mesma forma.

Assim, constatamos que a organização do tempo se constitui de forma diferente nas unidades educativas que atendem o 1º ano de forma integral, implicando diretamente nas formas, organização dos espaços e tempo de/para brincar. Isto se revela quando perguntamos se na rotina havia o “Dia do Brinquedo”.

Não, a gente não fez o dia do brinquedo aqui na escola porque a nossa sala já tem bastante brinquedo, aqui na transição e também em cima a gente tem uma brinquedoteca. Algumas crianças querem, mas a gente tem uma comunidade carente aqui, então a gente acaba não abrindo, porque aqui tem bastante também. Eles têm até bicicleta, patinete para brincar lá embaixo. Tem muita coisa legal (Professora 6).

Em outra unidade que atende em período integral o 1º ano, a brincadeira livre revelou-se na atividade de parque ampliado. A professora explica:

Eles têm esse momento do parque, não é se quando tem sol e quando não tem sol. A nossa escola inventou, momentos no refeitório, de relaxamento, vamos dizer assim, eles têm desenhos que eles colore, então são desenhos prontos, eles podem escolher qual desenhos eles querem colorir. Eu tenho algumas mesas que tem alguns jogos também, relaxar na hora e depois do Recreio, depois que comer. Esse tempo que eu estou falando da brincadeira do parque, é fora. A gente, geralmente eu, eu tenho um horário cheio com eles 2 vezes na semana e nesses 2 dias a gente tem 1 dia a gente brinca de massinha dentro da sala, E quando tem sol, quando tem espaço, a gente vai pro parque novamente (Professora 8).

Diante disso, podemos considerar que a organização de uma rotina para o 1º ano em modalidade de tempo ampliado no espaço escolar pode privilegiar mais

momentos de atividades brincantes. Consideramos que estas ações – tempo e organização de espaços para brincar – realizadas nas unidades que atendem na modalidade tempo integral o 1º ano, também possam ser socializadas e compartilhadas como experiências possíveis de serem planejadas pelos profissionais e executadas, na medida do possível, nos espaços do EF que atendem apenas um turno.

A organização do ambiente e a distribuição de tempo para atividades lúdicas, como brincadeiras, são fatores relevantes na transição das crianças da EI para o EF, especialmente nas turmas que funcionam em período integral. Essas experiências podem ser compartilhadas como boas práticas para outras unidades educativas. Algumas unidades educativas oferecem atividades de parque ampliado ou momentos de relaxamento após o recreio, com desenhos para colorir e jogos, proporcionando momentos de descontração e descanso. Essas práticas podem ser adotadas em outras escolas, independentemente do período de atendimento.

4.2.5 Planejamento, registro e formação de/dos professores

Os planejamentos realizados para o 1º ano, acerca da temática da transição entre EI e EF, são realizados, a partir dos relatos, entre as profissionais professoras mediante conversas diárias, trocando experiências e inovando as atividades; em momentos de planejamento com as Especialistas ou Coordenação de Projetos que acontecem em reuniões coletivas e/ou individuais; na socialização das práticas planejadas e executadas de forma on-line no *Google Drive* e nas formações continuadas proporcionadas pela SMEF e pela própria unidade. Abaixo destacamos alguns depoimentos que abordam essas práticas:

Nos atendimentos pedagógicos semanais eu falei para minha orientadora, já fui com uma proposta. Feito todo um projeto. Para que ela avaliasse, a gente conversasse com a profe do G 6, que lá para a gente fazer esse trabalho. Então, demorou umas 3 semanas para que o processo se concretizasse, porque a gente não conseguiu ter um momento nós 3 juntas, porque não batia os horários. Então, a mediadora ficou sendo a orientadora e eu e a professora ficamos nos nossos horários de ônibus e no WhatsApp, e-mail em troca de informações, o que tu acha disso, que tu acha daquilo? se concretizou porque hoje a gente não precisa só mais estar presente, não é? Consegue estar de outras formas? Então, foi assim que aconteceu (Professora 4).

A gente organiza as apresentações, no Google, com o trabalho que a gente realiza e socializa. Então, no primeiro trimestre, no colegiado do segundo trimestre junto, socializou um pouco do trabalho que cada turma estava

fazendo. É um momento que a gente coloca os vídeos, coloca as fotos, escreve o que aconteceu, faz mais ou menos dessa maneira. A gente tem um drive compartilhado, planeja, vai deixando tudo ali, registrado, então a escola tem acesso a tudo isso que a gente vai fazer (Professora 2).

A utilização de plataformas on-line, como o *Google Drive* e *WhatsApp* para compartilhar materiais, registrar o planejamento, trocar e executar as atividades, facilita a colaboração entre as professoras e a equipe pedagógica. Isso possibilita a revisão, análise e melhoria contínua das práticas educacionais. Constatamos que muitos relatos relacionaram os profissionais da Equipe Pedagógica (Especialistas), nas figuras do supervisor, orientador e/ou coordenador de projetos, os colaboradores/mediadores para organização e avaliação contínua do planejamento, reafirmando a importância dessas funções nas unidades educativas para que aconteçam coletivamente os projetos educacionais. Muitas vezes, são esses profissionais que estão mais próximos da documentação pedagógica, facilitando a introdução do tema nos documentos, bem como a apresentação/socialização do projeto com a comunidade – professores novos, profissionais e famílias.

O planejamento do primeiro ano, somos eu, a [...] com apoio da supervisora. Refletindo sobre esse processo todo, agora mais no final do ano, a gente começou a fazer alguns momentos de interação com o G6, para estar pensando em ações, socializando com eles. [...] A gente já fez algumas avaliações assim, que não foram muito positivas. [...] Então, a gente fez uma reunião agora no início de novembro junto com a [...], que é a nossa coordenadora de projeto. Que tem sempre essa preocupação em estar conversando com a gente, pensando em ações. Até a gente tem que conversando muito sobre o conceito da transição, o conceito da interação. São coisas diferentes e que ao mesmo tempo se complementam. Nós começamos então a pensar em ações uma vez por semana, a cada 15 dias de interação entre o primeiro ano e o grupo 6, inclusive na nossa proposta pedagógica, tem bem forte essa questão da transição, entre nós e as professoras do G6 (Professora 7).

O planejamento é organizado com todos os professores do primeiro ano, e junto com a equipe que nos acompanha. Equipe pedagógica, que é a supervisão e a orientação. Então, a gente faz esse planejamento que seja para todos, da mesma forma, igual para o máximo que seja. A gente tem o mesmo posicionamento, as mesmas atividades para que todos participem, é tudo pensado da mesma forma para recebê-los (Professora 9).

A presença e atuação dos profissionais da Equipe Pedagógica, como supervisores, orientadores e coordenadores de projetos são fundamentais para o planejamento e organização das ações pedagógicas sobre a transição da EI para o EF. Eles desempenham um papel de mediadores e colaboradores, auxiliando os professores no processo de reflexão individual e coletiva, elaboração e avaliação

contínua do planejamento. Nas reuniões coletivas ou individuais, os professores têm a oportunidade de discutir ideias, compartilhar experiências e inovar nas práticas educacionais. Conforme indicam os documentos municipais da RMEF, a presença dos Especialistas facilita a introdução do tema da transição nos documentos pedagógicos da escola, garantindo que ele seja incorporado nas propostas educacionais de forma consistente e abrangente, pois é de responsabilidade desses profissionais mediar nas unidades educativas a convergências entre propostas educativas nacionais, municipais e locais com a realidade e as especificidades locais de forma democrática (Florianópolis, 2016).

Para além da importância dos Especialistas na organização dos planejamentos, os relatos também indicaram que a socialização de atividades entre as próprias professoras da mesma unidade e até mesmo de outras unidades e/ou o registro em documentação pedagógica são fundamentais para a continuidade e/ou elaboração/reelaboração de propostas pedagógicas.

Nossa supervisora, que se aposentou e eu devo a ela, sim, tanta coisa, porque ela mudou o meu pensamento. Com relação ao como ser uma professora de primeiro ano, não só ela como as professoras que idealizaram esse projeto, que foi a [...], [...], [...], que agora está efetiva no Maria Conceição, a [...] que está aqui. E a [...], que está no Retiro. Meio que elas passaram o bastão e eu estou dando continuidade, mas é um projeto de escola, A gente segue assim, é esse os passos, claro, a gente vai dando um pouquinho a nossa cara [...]. Cada um acho que tem a sua identidade enquanto professor. Mas a gente segue os passos assim, digamos, do que elas iniciaram que a gente sabe que funcionou, deu certo, a gente continua (Professora 2).

A socialização das atividades entre professores e Especialistas, entre professoras das duas etapas de ensino, entre as próprias professoras da mesma unidade e até mesmo entre professoras de diferentes unidades é valorizada como uma forma de enriquecer as propostas pedagógicas. O registro dessas atividades em documentação pedagógica também é destacado como essencial para a continuidade e qualificação das experiências ao longo do ano letivo.

Porém, destacamos que, ao abordar a temática do planejamento e como este é organizado e planejado desde os primeiros dias do ano letivo, constatamos que nas entrevistas realizadas, assim como nos questionários e nos PPP não foi relatado ou não consta o uso do relatório das crianças da EI como uma ferramenta para informar aos professores do EF sobre as experiências vividas pelas crianças na EI, e/ou sobre as características individuais de cada criança para auxiliar no desenvolvimento de

estratégias de ensino-aprendizagem que dê continuidade às práticas educacionais ao longo da transição da EI para o EF.

A inclusão dos relatórios como parte integrante do planejamento e organização das atividades de transição poderia servir como articulação entre as práticas da EI e as do EF e contribuir para o planejamento de ações pedagógicas mais adequadas com a realidade dos novos estudantes. Nesse sentido, com o objetivo de considerar as experiências prévias das crianças, destacamos que, para além do que as crianças verbalizam ou demonstram sobre o que já sabem ou viveram quando iniciam no 1º ano do EF, os registros pedagógicos produzidos na etapa da EI podem colaborar na elaboração de estratégias que garantam uma transição que considera a continuidade do processo educacional.

A transitoriedade dos profissionais, como a aposentadoria de supervisores ou a movimentação de professores para outras escolas, já mencionado anteriormente na análise dos questionários, revelou ainda mais importante o compartilhamento e registro das experiências exitosas. Dessa forma, as boas práticas podem ser mantidas e aprimoradas ao longo do tempo, garantindo que a transição da EI para o EF seja cada vez mais qualificada e significativa para as crianças. A continuidade dessas práticas, mesmo com a mudança de profissionais, contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a transição e busca a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Diante desses depoimentos acordamos com Alonso (2020) e Quaresma (2021) que descrevem a importância das trocas de experiências, dos registros compartilhados, da socialização das documentações pedagógicas das crianças para fazerem com que a prática pedagógica tenha sentido, provocando transformações e mudanças na vida pessoal e profissional do docente e da instituição escolar.

Nas unidades educativas que atendem tanto a EI quanto o 1º ano, o desenvolvimento de atividades de interação entre as turmas é uma prática desde o início do ano letivo. O objetivo dessas atividades é estabelecer uma proximidade entre as crianças do 1º ano e da EI, incentivando a socialização e o mútuo conhecimento. Dentre as atividades de interação destacadas pelas professoras, incluem-se momentos de assistir a filmes juntos, brincadeiras no parque, narração de histórias e a realização de rituais que marcam a transição das crianças da EI para o 1º ano. Essas atividades são avaliadas constantemente, tanto diariamente quanto em reuniões a

cada 15 dias, com a presença de Especialistas ou Coordenação de Projetos. A natureza dessas avaliações contínuas permite que mudanças ou ajustes sejam realizados no planejamento durante o decorrer do ano letivo, conforme necessário. Um exemplo dessa interação e planejamento é o relato da professora:

O G6 ficou responsável por fazer um convite para mim. Eles queriam me conhecer. Para que eu fosse na sala deles, então já tem criança lá que escreve, eles escreveram, fizeram o desenho e foram na minha sala entregar. Me abraçaram, beijaram. Porque alguns já me conhecem, porque eles passam por ali, já é caminho deles e a minha sala está sempre aberta. Então eles observam, eles escutam o que que está acontecendo naquela sala. Então todo esse processo. Aí já entramos nesse mês de novembro, encaminhando para fazer esse processo e na última reunião de pais que é coletiva eu vou lá. Por exemplo, aí eles vão usar caderno de linha. Quando é que vão usar o caderno de linhas? Vão usar o estojo? Aí eles vão usar agenda, eles vão usar a mochila, tem que trazer roupa. Pergunta Diário deles, né? Então aí eu falo um pouquinho [...] (Professora 4).

Os planejamentos são realizados também com base nas formações que os profissionais frequentam, oferecidas pela SME de Florianópolis, e por formações organizadas pela própria unidade educativa.

É um tema, ainda bem discutido na rede. Existe alguns professores e algumas escolas que já se adaptaram. Eu há 3 anos, venho batendo nessa tecla na escola, então isso partiu de mim. E aí eu fui nos 2 cursos que a prefeitura deu também. Um antes da pandemia, o outro depois da pandemia. No curso eu percebi que eu estava certa, no caminho certo. (Professora 4)

As formações também são consideradas fundamentais para o planejamento e a execução das atividades de transição. Em um dos relatos analisados, evidenciou-se a importância da formação descentralizada contida nos PPP, com o foco específico na literatura infantil e na ludicidade, como elementos integrantes do planejamento diário das professoras. A supervisão escolar novamente se destaca por sua atenção ao planejamento, assegurando a coerência com o projeto e proposta da escola para buscar não haver discrepâncias entre o planejado e o proposto.

A Supervisão da escola que ele tá muito, muito atenta a isso, ao planejamento. Inclusive quando tem alguma coisa que por acaso não esteja de acordo com o projeto da escola, com a proposta da escola. Mudar alguma coisa, então tem que sempre esse olhar. Temos uma formação que nós terminamos inclusive agora, esse mês que aconteceu. Porque se eu não me engano, era funcionária aposentada da PMF que se chama [...]. Como que a literatura pode começar a fazer parte da vida das crianças, formação de orientação a respeito do tipo de livros que vai escolher trabalhar com as crianças (Professora 8).

Além disso, o relato enfatiza a relevância da formação contínua, conforme exemplificado por uma recente iniciativa promovida por profissionais da RMEF (Rede Municipal de Educação Fundamental). Essa formação revelou a preocupação e parceria entre unidade educativa e secretaria e concentrou-se na integração da literatura infantil no cotidiano das crianças, abrangendo conteúdos teóricos para a seleção adequada de livros a serem utilizados com as crianças, adaptando a temática de estudo às necessidades e interesses específicos de cada unidade escolar. Essa ação pedagógica destaca-se como um componente significativo, não apenas porque revela o compromisso e a colaboração da RMEF referente a temática da transição e formação docente, mas também reflete o compromisso da unidade educativa em buscar estar em acordo com os objetivos do EF e com as particularidades da infância. Além disso, a importância do registro pedagógico na documentação pedagógica ressalta a busca por estabelecer relação entre as práticas educacionais, teorias, formação contínua e planejamento.

As formações oferecidas e realizadas pela SME relatadas nas entrevistas foram organizadas pelo Departamento do EF e envolveram todas as unidades educativas da RMEF. Conforme os depoimentos das professoras, as formações são estruturadas de maneira abrangente para atender às necessidades dos professores do 1º ano de duas maneiras distintas. Uma das abordagens inclui uma formação mensal obrigatória, que aborda temas relacionados aos conteúdos programáticos, estratégias de ensino e outras questões relevantes. Paralelamente, uma segunda formação, de caráter opcional, concentra-se especificamente na temática da transição. No entanto, embora haja relatos e descrições detalhadas dessas formações, vale mencionar que algumas delas carecem de documentação oficial.

Essa formação específica foi organizada para as professoras de EI que trabalharam com turmas de G6, bem como para as professoras do 1º ano do EF. O relato abaixo descreve acerca dessa iniciativa de formação específica sobre a transição:

Esse curso foi proposto pelo grupo do ensino fundamental, principalmente do primeiro ano, é quando a gente tem o grupo de formação, todo mês. A gente falou que tínhamos dificuldade em fazer um trabalho mediado entre G6 e o ensino fundamental, surgiu essa necessidade. E aí, o [...], a [...], mais outras pessoas que estavam na época disseram montar um curso para quem quisesse. Não era obrigatório para quem quisesse vir. Vamos convidar a educação infantil e o primeiro ano, todas as escolas, então esse curso foi feito 2 anos antes é antes da pandemia, foi 2016. Foi um curso maravilhoso, todo presencial.

Então, a cada mês a gente fazia a formação obrigatória e mais uma, esse trabalho da educação infantil e do ensino fundamental. (Professora 4)

O curso específico evidenciado no relato mostra a atenção da SME em relação ao tema da transição, que teve início em 2016 e continuou desde então. O curso incluiu encontros tanto presenciais quanto on-line, abordando diversos tópicos, como legislação, práticas pedagógicas e estratégias de integração entre as etapas de ensino. Após a da pandemia, passou por adaptações para o formato *on-line* durante o período de restrições, conforme relato abaixo:

Esse curso teve novamente, mas fizeram assim, foram 4 encontros. O primeiro encontro presencial e o último encontro presencial. Os 2 primeiros, os 2 do meio, foram on-line, avaliando que o curso foi muito bom. Mas eu, como já havia frequentado presencial, senti falta desse olhar, olhar olho. Porque aí eles resolveram no on-line trabalhar a legislação. Então, isso também foi muito bom, muito rico. E aí elas perguntaram, será que não é chato ficar repetindo? Não. Porque é uma lei. É uma Lei que a gente precisa saber que, como às vezes vêm professores novos, a gente sempre tem que dar uma pincelada, né? Então nada melhor do que on-line, pode continuar um on-line... Eu falei para eles, porque eu preciso escutar porque eu preciso lembrar. (Professora 4)

Nesse curso os professores tiveram a oportunidade de compartilhar experiências e práticas pedagógicas, trocar ideias e discutir sobre questões relacionadas à transição, mesmo com as iniciativas de formação adaptadas às circunstâncias, como para o formato *on-line* durante períodos de restrições, que oportunizaram aos professores dar continuidade na formação.

A formação contínua dos professores sobre a temática da transição é valorizada e reconhecida como uma ferramenta importante para o aprimoramento das práticas pedagógicas. As trocas de experiências e ideias com outros profissionais são destacadas pelas professoras entrevistadas como um momento de compartilhar suas perspectivas sobre os objetivos de cada etapa e as especificidades do processo de aprendizado e uma forma de enriquecer o planejamento e a preparação para a transição.

A troca constante entre professores do último ano da EI e do primeiro ano do EF através das formações organizadas pela esfera central e entre as esferas educacionais contribuiu para a construção de propostas educativas alinhada aos princípios educacionais, como mostra o relato a seguir:

No último curso a gente apresentou uma proposta de integração. E aí, com essa proposta da integração, a gente já pegou essa proposta e apresentou para nossa orientadora, para a gente fazer na sala. Então quer dizer que a gente construiu durante todo o curso, para a escola, foi muito bom, saber assim, que o que vem do outro a gente usa tudo, não joga nada fora. Para saber que o que vem do outro também é bom. Então a gente usa tudo, não joga nada fora. Tudo o que tiver de bom, da outra professora, vamos usar. Vamos escutar, vamos dar vez, a gente não dá a vez e a voz para os alunos. Então a gente tem que dar a vez e a voz para as nossas companheiras (Professora 4).

O compartilhamento de boas práticas entre as(os) professoras(es) do ano final da EI e do ano inicial do EF, de suas experiências acerca dos objetivos de cada etapa de ensino, conceitos de criança, infância e suas especificidades e dos processos de aquisição da leitura e da escrita, parece ser uma estratégia de articulação entre as unidades escolares essencial para a construção de uma cultura escolar que busca a melhoria contínua do processo de transição entre a EI e o EF mais adequado para todos que vivenciam esse momento.

A gente começou a perceber isso [...]. Eu também faço lá isso! Eu também faço lá. Porque às vezes assim, o professor de educação infantil não pode apresentar o alfabeto não é isso, não leva no pé da letra, eu não posso, a criança que pede, a criança quer escrever o nome. A criança que já tem, a gente tem que deixar [...]. E aí entra o alfabeto. Então são coisas assim e a gente não pode [...]. Eu não posso proibir as minhas crianças de brincar um pouquinho, de ter um tapete. Eu tenho um tapete, eu tenho um tapete direcionado, se quiser ir ali fazer uma leitura, brincar um pouquinho, tem almofadinhas que eles confeccionaram. Só que estampado na almofadinha tem um alfabeto. Já é tudo assim, tem uma intenção. Eu amarro todas as informações, tarefas, tudo voltado ao ensino fundamental (Professora 4).

Neste sentido, Quaresma (2021) retrata a formação continuada de professores como essencial para constituir-se como docente, uma vez que por nossa condição humana, somos seres aprendentes. Segundo o autor,

O professor é um sujeito aprendente, assim, esse caráter é uma marca registrada da docência, fundamental à constituição da identidade docente. Segundo a consciência da complexidade do processo educacional, impulsionando-a ao enfrentamento dos desafios postos pelo cotidiano ao professor. Terceiro, o respeito à condição humana do sujeito professor, no sentido de que não estamos “prontos”, mas em constante reconstrução, e do sujeito aluno, tendo em vista a sua singularidade (Quaresma, 2021, p. 58).

E ainda,

[...] os conhecimentos do professor adquiridos por meio das formações, em permanente atividade de formação e aprendizagem, e, sobretudo, os saberes

da experiência, que se constituem pelas vivências construídas no cotidiano, em sua trajetória, na construção de si mesmo por meio dos mais diversos contextos, num processo dinâmico e evolutivo que se estende ao longo da vida e se evidencia por meio de compromisso com a educação (Quaresma, 2021, p. 58).

Podemos concluir que as formações organizadas pela própria unidade educativa e pela SME desempenham um papel fundamental no planejamento e na preparação dos professores para a transição da EI para o EF e são consideradas importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas. As formações são vistas como oportunidades para compartilhar experiências e práticas pedagógicas entre os professores, além de proporcionar reflexões e aprimoramento nas ações pedagógicas planejadas. Através desses cursos, os professores podem construir propostas pedagógicas mais integradas e enriquecer suas práticas com ideias e sugestões de outros colegas. Consideramos ser importante também estender e envolver outros profissionais da unidade educativa nas formações, tais como: Professores de outros componentes curriculares, Especialistas e a Coordenação de projetos da escola. Contatamos que as unidades educativas que atendem tanto a EI quanto o 1º ano valorizam a interação entre as turmas desde o início do ano letivo, promovendo atividades conjuntas e avaliando continuamente seu planejamento.

A articulação proposta pela metodologia escolhida por esta pesquisa - desde o método proposto por Vigotski a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético que estuda os fenômenos em seu movimento, isto é, em sua história, a escolha por uma pesquisa qualitativa com base nessa abordagem teórica que envolve mais do que a descrição dos acontecimentos, consiste em compreender as múltiplas determinações que constituem os sujeitos e situações e os três instrumentos de coleta de dados (questionário, documentação pedagógica e entrevistas, aplicados e analisados gradativamente, conforme a pesquisa foi acontecendo) - nos permitiu obter dados que se complementaram e construir uma visão mais contextualizada sobre a temática da transição da EI para o EF nas unidades educativas do EF da RMEF.

Os questionários forneceram uma visão geral das ações e documentos utilizados nas unidades educativas, bem como a percepção e envolvimento dos profissionais especialistas com a temática da transição. Já os documentos de PPP possibilitaram analisar os fundamentos teóricos e metodológicos adotados pelas unidades em relação à transição da EI para o EF. Por fim, as entrevistas revelaram as práticas cotidianas dos professores em torno da transição, fornecendo relatos

importantes sobre as estratégias e desafios enfrentados no processo da primeira transição das crianças/estudantes entre as etapas de ensino da EB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta investigação teve como intuito investigar as ações pedagógicas na transição da EI para o EF que promovem os direitos da infância de brincar, aprender e participar nas unidades educativas da RMEF. A pesquisa foi orientada por perguntas centrais que examinaram a presença desses elementos nos documentos oficiais da RMEF e de suas unidades educativas de EB de EF, bem como buscou compreender como os professores do 1º ano do EF traduzem no seu fazer pedagógico as orientações e conceitos propostos pelos documentos oficiais sobre a transição da EI para o EF. Consideramos nesse contexto, o papel das políticas públicas nos documentos nacionais, municipais e na documentação pedagógica das unidades educativas, bem como o envolvimento da comunidade educativa no processo de construção das ações pedagógicas.

Destacamos que os dados obtidos apresentam uma pequena amostra de resultados dentro de um contexto específico de uma determinada cidade. Em outras cidades, com outros contextos, ou até na mesma cidade, com diferentes realidades, poderíamos encontrar resultados distintos. O que buscamos foi observar as possibilidades e desafios das ações pedagógicas realizadas pelas professoras do 1º ano na sua prática docente que revelaram serem exitosas em favor dos direitos da infância no contexto da transição da EI para o primeiro ano do EF. No entanto, houve desafios durante a pesquisa, como a disponibilidade limitada de PPP para análise e a coleta de dados específicos sobre formação de professores. Consideramos que outras pesquisas podem investigar a temática sob diferentes focos, tais como as práticas pedagógicas dos professores dos outros anos; como os Especialistas atuam para promover a temática no ambiente escolar; aprofundar o conhecimento sobre práticas pedagógicas específicas em escolas que possuem em seus documentos a infância como eixo central; investigar as formações continuadas de professores da rede municipal e/ou examinar os currículos e rotinas nas unidades educativas de EF em relação ao espaço e tempo para a transição.

Importante considerar que, apesar das limitações inerentes à subjetividade da análise, uma vez que pode variar dependendo de quem a conduz, a pesquisa forneceu uma visão geral sobre práticas pedagógicas e ações realizadas nas unidades educativas. A pesquisa reuniu e organizou de forma sistemática os dados coletados em diferentes capítulos que abordaram os seguintes aspectos: a discussão da

transição nas políticas públicas, em documentos oficiais em âmbito nacional, municipal e local; concepções sobre alfabetização e letramento; relatos sobre práticas pedagógicas, incluindo brincadeiras, leitura, escrita, planejamento e formação de professores e concepções sobre a transição da EI para o 1º ano do EF de nove anos. Essa organização proporcionou a exploração das complexidades envolvidas no momento da transição em relação aos direitos da criança.

O aporte teórico da Teoria Histórico Cultural, abordagem teórica adotada nesta pesquisa, serviu como base metodológica para analisar os dados e construir os resultados ao longo do trabalho. A revisão bibliográfica, a análise de documentos oficiais e a coleta de dados por meio de questionários, PPP e entrevistas com professoras do 1º ano do EF permitiram a identificação de práticas pedagógicas significativas na transição. A abordagem escolhida permitiu evidenciar como a transição pode ser uma continuidade do desenvolvimento humano integral e um espaço para participação democrática.

De certa forma, a pesquisa buscou compreender qualitativamente como a RMEF está praticando a implementação da Lei 11.274/06, nos seus espaços e materialidades, nos seus documentos e nas suas metodologias de ensino para receber as crianças e seus familiares, abarcando as especificidades da infância no momento da transição da EI para o EF.

As inquietações iniciais nos conduziram para algumas perguntas norteadoras: Como aparecem nos documentos oficiais da RMEF as orientações sobre a transição da EI para o EF? Como aparece nos documentos das escolas básicas do município o momento da transição? Quais as ações pedagógicas realizadas nas escolas básicas para promover a transição da EI para o EF? O que os professores consideram mais importante no momento da transição e como traduzem isto nas ações propostas?

Assim, com este estudo, foi possível identificar que os documentos oficiais destacam a transição da EI para o EF como um momento importante no desenvolvimento educacional das crianças e enfatizam a necessidade de uma abordagem integrada que considere o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos, reconhecendo a relevância da brincadeira e das atividades lúdicas como parte fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante a transição.

A RMEF tem como base nos seus documentos oficiais as diretrizes nacionais que abordam princípios teóricos relacionados ao planejamento de ações pedagógicas para garantir os direitos das crianças, mas a realidade prática apresenta desafios e contradições. Alguns relatos indicaram que há um conflito entre os documentos oficiais mais recentes, que apontam para a conclusão do processo de alfabetização já no 1º ano do EF e as práticas realizadas nas unidades educativas. A implementação PNA, em 2019, trouxe uma ênfase na sistematização da alfabetização desde a EI, e a legislação que tornou a matrícula obrigatória para crianças de 4 anos também influenciou essa dinâmica da educação. Ressaltamos que há uma necessidade de seguir as políticas educacionais já estabelecidas, mas também destacamos a importância de buscar formas de subverter as normas vigentes para que os direitos da infância sejam legitimados e respeitados.

Isso implica encontrar maneiras de equilibrar as diretrizes governamentais com as necessidades e direitos das crianças, a fim de promover um ambiente educacional que proporcione tanto o aprendizado da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo quanto o desenvolvimento humano integral. Assim, observamos que as ações práticas nas unidades educativas não estão alinhadas integralmente com essas políticas, devido à resistência a essas mudanças, que na verdade se constituem em retrocessos ao conhecimento acumulado na área da alfabetização.

Na leitura dos PPP escolhidos para a análise, observamos a maioria das unidades escolares alinhadas com as políticas educacionais nacionais e municipais, embora alguns documentos estejam um tanto desatualizados e com pouca informação e/ou explicitação dos conceitos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e sobre as ações/práticas/atividades pedagógicas que a unidade realiza. Essas informações foram complementadas pelos questionários e entrevistas.

Ao longo da pesquisa, por meio dos instrumentos de coleta de dados, constatamos a existência de ações pedagógicas com intencionalidades. Essas ações visam organizar, não apenas os espaços físicos, mas também o uso do tempo e a seleção de conteúdos e atividades de acordo com as características do grupo e as especificidades e as particularidades das crianças.

Evidenciamos que as pressões das políticas públicas, conforme refletidas nos documentos da BNCC e na PNA, estão impactando a forma como as atividades pedagógicas são planejadas e avaliadas no 1º ano do EF. A ênfase na alfabetização

até o final desse ano resulta em práticas que não consideram a continuidade do desenvolvimento infantil, nem respeitam as especificidades da infância, como discutido ao longo da pesquisa. Com isso, mesmo investigando as unidades educativas que apontaram no questionário e nos PPP a realização de ações pedagógicas sobre a temática da transição, no relato das professoras observou-se que o ambiente educacional muitas vezes limita o espaço e o tempo para que as crianças vivam plenamente sua infância, deixando pouco espaço para a brincadeira lúdica. Em busca de elevar os níveis de alfabetização já no primeiro ano do EF, principalmente devido às avaliações externas e às metas impostas por organismos internacionais e nacionais, as ações pedagógicas planejadas tendem a negligenciar a importância do papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento humano integral das crianças, como também a realização de atividades com significado real para as crianças.

Apontamos também que esta pressão exercida pelos sistemas educacionais para elevar os níveis de alfabetização já no primeiro ano do EF, pode levar as secretarias de educação e as unidades educativas a investirem em formações que priorizam o ensino da alfabetização focada apenas na consciência fonológica, deixando de lado outras abordagens pedagógicas que consideram as necessidades e direitos das crianças.

Constatamos que as ações pedagógicas referentes à temática da transição são geralmente planejadas pelos professores que ministram o maior número de componentes curriculares, outras em parceria com os professores da EI e Especialistas, mas executadas sobretudo pelas professoras, ditas “professoras alfabetizadoras” do 1º ano, que enfatizam a importância de envolver a família e outros profissionais da unidade educativa. As práticas são consideradas bem-sucedidas devido as professoras terem atuado na EI, experiência com os pressupostos metodológicos da EI e por compartilharem por si, umas com as outras, suas propostas de atividades e/ou em momentos de formação. No entanto, apesar da pesquisa revelar que o perfil das professoras demonstra uma identificação pessoal e profissional com a área de atuação e com o trabalho pedagógico realizado, é importante ressaltar que o trabalho com as turmas do 1º ano apresenta desafios específicos, devido à transição das crianças para um ambiente escolar mais estruturado de tempos por constituir-se como o início do processo formal da linguagem escrita. Nesse sentido, o apoio

contínuo aos professores por meio das formações dos professores e o compartilhamento de boas práticas são essenciais para o aprimoramento do ensino nessa etapa educacional e para garantir uma experiência de aprendizado significativo às crianças/estudantes.

Embora os resultados terem demonstrado o olhar cuidadoso das professoras para com as crianças que estão chegando na nova etapa escolar, parece que o período de transição fica restrito apenas às visitas realizadas pelas crianças da EI nas unidades de EF e/ou nas primeiras semanas de aula no 1º ano. Desse modo, observa-se que os projetos instituídos nas unidades educativas tratam da adaptação das crianças à escola e não do acolhimento da escola às crianças. Mais do que adaptar as crianças, é preciso acolhê-las e respeitá-las em suas especificidades e, principalmente, integrá-las a este novo espaço e a este novo momento. Ainda que tal proposta seja uma iniciativa cuidadosa com as crianças que estão chegando, o cuidado e a atenção devem estar presentes ao longo do ano e nos demais anos do EF I. Interessante seria se as propostas iniciais, de alguma maneira, se conectassem com a etapa anterior, buscando mais elementos para compor a forma de acolher e atuar com essas crianças, que até então faziam parte da EI. Portanto, seria pertinente a rede de ensino explicitar os conceitos sobre as variadas nomenclaturas relacionadas ao momento da primeira transição entre etapas de ensino da EB.

Assim, observa-se a relevância do papel do professor na construção de uma relação sensível às necessidades das crianças durante a primeira etapa do EF, bem como a importância de uma equipe estável e coesa para planejar as ações de transição, de integração e continuidade de um trabalho pedagógico que tem como objetivo considerar a perspectiva das infâncias, do cuidado, do desenvolvimento humano de forma integral e da continuidade do processo educativo, como indicado pelos documentos oficiais.

A temática da afetividade é referenciada, tanto de forma implícita nos documentos quanto explicitamente pelas professoras, quando se referem as ações planejadas para o período de inserção das crianças no início do ano letivo; a preocupação em estabelecer uma relação de acolhimento e compreensão com as famílias e com as crianças é evidente. O "Projeto Período de Inserção" demonstra essa preocupação ao envolver as famílias, realizar reuniões para esclarecimentos, apresentar a estrutura da escola e os professores que atuarão na turma. A prioridade

em acolher as crianças vindas da EI é destacada, com a previsão de atividades lúdicas que facilitem a adaptação das crianças/estudantes às novas rotinas e espaços da escola. A inclusão gradual das brincadeiras e propostas de interação, antes de atividades curriculares e avaliações, também ressalta o cuidado com o aspecto afetivo durante o momento da inserção. Ao considerar a afetividade nesse contexto, a unidade educativa mostra-se consciente da importância de atender às necessidades emocionais das crianças e famílias, criando um ambiente de confiança e bem-estar, o que contribui significativamente para o equilíbrio emocional e favorece o aprendizado de forma mais acolhedora e significativa.

Desta forma, as professoras reconhecem o valor da afetividade, como também das brincadeiras e atividades lúdicas que são frequentemente incorporadas nas rotinas como parte das atividades de transição. Nesse contexto da transição da EI para o EF, foi notável como as professoras consideram a presença da brincadeira fundamental para a inserção, integração e/ou adaptação das crianças/estudantes na nova rotina escolar. Porém, mesmo essas atividades estando inseridas nas rotinas escolares, nem sempre as unidades educativas compreendem a importância dessa atividade por si mesma e o valor teórico das atividades que envolvem as brincadeiras e atividades lúdicas. Conforme os estudos baseados na perspectiva de Vigotski, já apontados nesta pesquisa, a brincadeira e a ludicidade desempenham papel importante e necessário no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que abrangem áreas como atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e sentimento, necessárias para o desenvolvimento integral e constituem a base para a aquisição da linguagem escrita e da continuidade do processo educativo. Essa perspectiva teórica valoriza e considera os aspectos emocionais, sociais, cognitivos, culturais, a diversidade de experiências, os conhecimentos das crianças, a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma contínua, permitindo que elas sejam protagonistas de seu próprio processo educativo.

A contribuição da Teoria Histórico Cultural para a investigação, especialmente pelas proposições de Vigotski, oferecem as bases teóricas que superam a perspectiva desenvolvimentista, pois considera que o processo de desenvolvimento humano perpassa pelas relações concretas da vida em sociedade, portanto, é um processo histórico e social. As atividades planejadas com intencionalidade pelos professores promovem o desenvolvimento da criança, promovem o processo de humanização; ao

mesmo tempo, garantem à criança viver a infância, realizando atividades que realmente lhe façam apropriar-se, como indica Mello (2007), das máximas qualidades humanas.

Desta forma, foi possível constatar que as unidades educativas que fundamentam suas ações pedagógicas por orientação dessa perspectiva teórica buscam garantir um direcionamento para o trabalho dos professores e estabelecer uma prática colaborativa com os demais profissionais da instituição educacional e com as famílias. Ademais, as formações continuadas, que promovem reflexões conjuntas entre práticas pedagógicas e teorias, desempenham um papel fundamental na construção de uma proposta educativa unificada para toda a rede de ensino. Por meio desses processos, as escolas podem alinhar suas ações, compartilhar conhecimentos e criar um ambiente de aprendizado que valoriza a teoria e a prática.

Os documentos oficiais das unidades educativas quando alinhados à legislação e aos documentos orientadores nacionais e municipais, embasados em concepções históricas e sociais, reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. As atividades pedagógicas descritas durante o processo de alfabetização planejadas de forma a integrar as brincadeiras lúdicas e os jogos no cotidiano da criança, tais como rodas de música, contação de histórias e outras atividades demonstraram o reconhecimento das unidades em seus documentos da importância das brincadeiras por incluírem na rotina diária das crianças no 1º ano. Porém, observamos a ausência de compreensão do conhecimento teórico sobre a importância da brincadeira lúdica ao integrar as brincadeiras no contexto pedagógico. A brincadeira e a ludicidade são considerados como instrumentos de trabalho pedagógico para a aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, que promove o desenvolvimento integral. Sendo assim, a presença da brincadeira não deve estar restrita apenas à transição da EI para o EF no 1º ano, ela deve estar presente em todas as idades da infância, incluída nas práticas da etapa do EF I.

Os documentos oficiais nacionais (leis e documentos norteadores) e municipais (Proposta Curricular e Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Florianópolis) adotam a perspectiva de que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas complementares e inseparáveis, valorizando a interação social e o uso da linguagem como instrumentos culturais. Além disso, reconhecem que a aquisição do

sistema alfabético é fundamental para a alfabetização, enfatizando a importância de utilizar a língua em práticas sociais reais para que as crianças/estudantes se tornem letrados de fato. Nesse sentido, alinhados a perspectiva Histórico Cultural, os documentos prescrevem que o trabalho pedagógico voltado à alfabetização e ao numeramento deve ser orientado pelos usos sociais desses conhecimentos, bem como nos demais componentes curriculares. A alfabetização deve ser concebida pelos professores como uma forma de conhecer o mundo, que se inicia na EI, sendo um processo contínuo que se estende por todas as etapas da EB, ou seja, a aprendizagem da leitura e escrita começa nas primeiras interações com a linguagem e se desenvolve ao longo da jornada escolar, por isso deve ser incentivada a curiosidade e o desejo de expressão da criança.

De acordo com a teoria Histórico Cultural, a escrita ganha significado quando é usada como uma forma de expressão das experiências e vivências da criança, quando está relacionada com as percepções, sentimentos e descobertas da criança. A escrita, nesse contexto é mais uma forma de expressão na educação das crianças. Por isso, no 1º ano do EF a diversidade de expressões, tais como: dança, desenho, música e pintura devem continuar sendo oferecidas para garantir o direito de aprender nas múltiplas linguagens.

Consideramos que as práticas pedagógicas intencionadas, planejadas, realizadas para o momento da primeira transição da EB nem sempre enfatizam a atividade da brincadeira nos documentos e relatos como uma atividade que orienta o desenvolvimento da criança. Por isso, argumentamos que a brincadeira, por envolver o mundo das representações simbólicas, desempenha um papel necessário na aprendizagem da linguagem escrita. E ainda, que o processo de apropriação da linguagem escrita não ocorre naturalmente, mas exige conhecimento e intencionalidade por parte dos professores. Os professores têm a função de criar necessidades nas crianças e enriquecer seu conjunto de motivações para a aprendizagem, tornando-se mediadores ativos da linguagem escrita. As atividades de brincadeira podem aumentar o repertório de experiências da criança, o que, por sua vez, pode enriquecer sua expressão escrita. As mediações coletivas nas relações sociais e intencionais por parte do adulto são essenciais para proporcionar aprendizagens novas e assim, de forma gradual, sem rupturas bruscas, as crianças

possam realizar também a transição da atividade guia, a transição para o próximo estágio de desenvolvimento, da brincadeira lúdica para a atividade de estudo.

Os resultados encontrados revelaram a importância da formação continuada de professores nesse processo, especificamente para os professores do 1º ano do EF, em que o objetivo dessa etapa de ensino se constitui na tarefa de iniciar a alfabetização de forma sistemática. A investigação reafirmou que o processo pedagógico precisa avançar nos estudos das práticas que têm por base a teoria Histórico Cultural, dada a necessidade de maior conhecimento sobre a mesma e a atenção continua sobre o momento da transição do decorrer do ano letivo, por se tratar de uma etapa de mudanças no desenvolvimento infantil. Os documentos e relatos demonstram a necessidade de formação docente para que os professores tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, pois a influência das mudanças políticas e orientações financeiras nas formações pedagógicas tem redirecionado as formações para propostas tecnicistas. É importante buscar um equilíbrio entre atender diretrizes governamentais e manter a integridade dos princípios educacionais fundamentadas em teorias pedagógicas orientadas pelo compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, independentemente das mudanças políticas. A pesquisa evidenciou que há uma intencionalidade de alinhar as práticas aos aportes teóricos presentes nos documentos nacionais e municipais.

Neste contexto, refletimos acerca da qualidade e da relevância das formações de caráter contínuo que considerem as experiências dos professores. Esta abordagem, assim como nos aponta o aporte teórico desta pesquisa no sentido de uma relação dialética entre teoria e prática, em que o conhecimento é produzido pelo indivíduo ao longo da história, por meio da apropriação da cultura produzida pela humanidade, propõe que o fazer pedagógico do professor necessita estar pautado em uma teoria de aprendizagem que não se limite à aprendizagem mecânica da escrita. É necessário que o professor e demais profissionais que lidam com as crianças estudem e planejem ações pedagógicas, atividades propostas com métodos que permitam compreender a aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo. Desse modo, o processo de aprendizado da escrita deve ser compreendido como algo que ocorre por meio de uma mediação intencional e adequada ao nível de desenvolvimento individual de cada criança.

A formação dos professores da forma como se organiza e se compõe influencia na compreensão do "fazer pedagógico", especialmente em relação à transição da EI para o EF. A formação do professor deve permitir que os professores compreendam, não apenas os aspectos teóricos da educação, mas também traduzam tais teorias nas práticas pedagógicas, isto inclui propor uma base metodológica que oriente o trabalho a partir de princípios educacionais que considerem a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança para promover a autonomia e a criação de ambientes de aprendizagem.

Apontamos como importante dar ênfase na articulação e diálogo entre as etapas da EI e do EF nas formações continuadas, discutindo conceitos relevantes referente a temática da transição, com o intuito de desenvolver um trabalho conjunto e orientado por um projeto comum que promova uma educação integral. Isto significa compreender o desenvolvimento humano das crianças de forma que a atividade da brincadeira, da ludicidade e as experiências significativas estejam presentes nos objetivos pedagógicos do EF, permitindo que as crianças aprendam e se desenvolvam de maneira integral ao longo de sua trajetória educacional. Tais conclusões se fundamentam nos PPP das unidades que incluíram um capítulo sobre a formação dos professores, bem como nos relatos das professoras que destacam a necessidade da SME possuir uma proposta de formação continuada referente a temática da transição.

A proposta de formação continuada, oferecida pela RMEF, é uma iniciativa para garantir que os professores estejam sempre atualizados em relação às políticas educacionais nacionais e municipais, bem como às teorias pedagógicas mais relevantes. A participação dos professores e demais profissionais da unidade educativa nas formações continuadas promove a troca de experiências e saberes entre os professores, contribuindo para o enriquecimento mútuo e aprimoramento das práticas pedagógicas. As formações descentralizadas, direcionadas para a equipe pedagógica/especialistas e professores que atuam na EI e no EF, permitem uma abordagem mais personalizada e focada nas necessidades específicas de cada unidade educativa. Dessa forma, os profissionais têm a oportunidade de se aprofundar nos temas mais relevantes para o contexto em que atuam, qualificando ainda mais suas práticas pedagógicas.

Consideramos que a inclusão de um capítulo sobre a formação dos professores nos PPP é essencial para garantir que os profissionais estejam em constante

formação para planejar ações pedagógicas referentes a transição da EI para o EF. Ao embasar a formação em teorias relevantes, promover formações continuadas e oferecer iniciativas descentralizadas, a SME e unidades educativas demonstram seu compromisso com a qualidade da educação e com o desenvolvimento profissional de seus educadores. A capacitação adequada dos profissionais é fundamental para a implementação efetiva das propostas pedagógicas referentes a transição da EI para o EF.

Neste sentido, destacamos um PPP que tem como eixo central a infância e reconhece a importância de considerar as especificidades da criança em todo o processo do EF I. Este documento, ao considerar a infância como eixo central do PPP e como uma categoria construída historicamente, destaca que as crianças são sujeitos histórico sociais, ativos e participativos nas relações pedagógicas e reafirma a ideia de que a educação deve ser centrada na criança, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Ao adotar uma visão de educação integral que valoriza a infância e suas especificidades, o documento considera as crianças protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem e promove práticas pedagógicas mais alinhadas com o desenvolvimento integral e as necessidades das crianças. Desta forma, a unidade educativa demonstra considerar no planejamento de atividades a imaginação, a fantasia, a criação, o corpo, a brincadeira e os jogos como formas de expressão na infância; reconhece a importância dessas atividades no desenvolvimento integral das crianças e busca promover uma educação mais significativa e alinhada às suas necessidades e interesses.

O planejamento coletivo de atividades, pautado no documento, também revela o compromisso da unidade educativa com a temática da transição, sendo enfatizada a importância de que seja realizado de forma coletiva, envolvendo tanto a equipe pedagógica quanto os professores da EI e do EF. As propostas de planejamento com eixos norteadores e a articulação da Literatura aliada ao enfoque lúdico e ao contexto das crianças, são indicativos de estratégias importantes para garantir uma alfabetização voltada para a formação da cidadania e para a reflexão sobre a língua.

A organização dos espaços e tempos, o acesso aos materiais, a afetividade, a ludicidade, o papel da brincadeira e a compreensão das crianças como seres ativos no processo de ensino/aprendizagem promovem uma abordagem educativa

humanizada e inclusiva. A valorização da participação ativa das crianças em sua própria aprendizagem contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, visando garantir uma educação mais democrática e emancipadora.

Desta forma, sugere-se que a SME proporcione orientações específicas nas unidades educativas de EF, incluindo aspectos como a organização dos espaços, documentação pedagógica e formação continuada, garantindo a integração da transição e o desenvolvimento adequado das crianças, como também o registro oficial das formações e sua descentralização por região, considerando variações locais e proporcionando práticas contextualizadas.

Fica evidente a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental garantir o direito das crianças de exercerem atividades lúdicas e exploratórias nos espaços escolares, que vão além da simples preparação para as avaliações externas. Garantir o direito das crianças à brincadeira lúdica, à diversas experiências, a exploração de diversos materiais e ao desenvolvimento integral é fundamental para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos críticos e participativos. É responsabilidade dos sistemas educacionais e das unidades educativas assegurar que esses direitos sejam respeitados e promovidos, independentemente das pressões externas por resultados imediatos. Uma educação significativa e transformadora deve considerar o potencial de cada criança, respeitando sua individualidade e incentivando o prazer pela aprendizagem ao longo de toda a jornada educativa.

O direito da participação das crianças/estudantes no EF é influenciado por fatores históricos e sociais, bem como pelas interações entre as crianças e os adultos na escola. A pesquisa revelou algumas estratégias planejadas pelas professoras em promover a participação ativa das crianças, tais como: organizar espaços e tempos onde as crianças se sintam à vontade para fazer perguntas, expressar suas opiniões e participar de discussões; possibilitar às crianças a oportunidade de influenciar algumas decisões sobre o conteúdo do currículo, atividades extracurriculares e até mesmo o funcionamento geral da escola e ao incentivar as crianças compartilharem suas experiências, como também reconhecer que as crianças têm ritmos e estilos de aprendizado diferentes e oferecer apoio individualizado para atender às suas necessidades. Assim, essas estratégias ficaram reveladas pela preocupação com a formação dos professores, com o perfil e com a quantidade dos profissionais que

atuarão nas turmas de 1º ano, demonstrando o compromisso das unidades educativas em oferecer condições adequadas para o momento da transição. A presença de um segundo professor nas turmas de 1º ano e a colaboração dos profissionais auxiliares são ações que visam apoiar o processo de aprendizagem das crianças e promover uma relação educativa mais individualizada.

As experiências apresentadas apontaram a forma como as unidades educativas têm realizado as propostas que integram as etapas de ensino e demonstram que é possível estabelecer políticas de interação entre as etapas de ensino de forma contínua, sem perder de vista o foco nas crianças. A colaboração entre professores e profissionais, a valorização da brincadeira lúdica e a compreensão da aquisição da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo foram elementos destacados como sendo necessários para uma transição que atenda a vivência dos direitos da infância: Brincar, Aprender e Participar.

A articulação entre as etapas de ensino como tema de política educacional promove a formação continuada dos profissionais a partir da perspectiva teórica Histórico Cultural possibilita a continuidade e a progressão do desenvolvimento educacional das crianças. Desta forma, a autonomia das unidades educativas com o apoio das secretarias de educação em forma de formação, torna-se fundamental para as mesmas se organizarem e terem a possibilidade de realizarem decisões e definir propostas pedagógicas de acordo com as necessidades e contextos locais. Porém, constatamos, a partir das ações pedagógicas realizadas nas unidades, que a temática da transição da EI para o EF enquanto proposta de município ainda está em construção pela RMEF, podendo os dados coletados oferecerem indicativos para a continuidade da construção de uma proposta sistematizada de transição.

No caminho dessa investigação me coloquei como professora da EB que se direcionou a um curso de pós-graduação *stricto sensu* com o intuito de aprender as ferramentas de pesquisa para olhar a escola, buscando ampliar os espaços de discussão e compreensão sobre as práticas e teorias. Desta forma, nos propusemos a pensar a transição da EI para o EF não apenas com base nos documentos oficiais, mas também nas ações pedagógicas concretas que ocorrem no 1º ano do EF com o intuito de socializar práticas pedagógicas que respeitam e promovem a vivências dos direitos da infância. Ao reconhecermos os direitos das crianças, acreditamos que elas

se tornarão sujeitos ativos e conscientes em seu presente, influenciando seu modo de vida.

Acreditamos que a escola de EF tem um propósito maior, além do ensino da leitura e escrita, o de educar para a humanidade e de que a educação é uma jornada contínua de aprendizado e aprimoramento, onde a preocupação com os direitos das crianças e sua plena participação são fundamentais para compreensão do mundo ao redor e comunicação eficaz. Os resultados identificados nesta investigação apontam para a continuidade de encontros e diálogos entre as práticas pedagógicas da EI e do EF, onde o espaço e o tempo de brincar e a sistematização da alfabetização dialoguem a favor dos direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Sinara Narciso de Lima. **Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: Reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8453/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_SinaraAguiar_PPGE.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.
- ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de Ensino Fundamental: Os direitos das crianças, desafios e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6659>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- ALMEIDA, F. I. de; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 648–664, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60179>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- ALONSO, Rafaela de Jesus Souza. **Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23720/2/Rafaela%20de%20Jesus%20Souza%20Alonso.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: Uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M08_amaral.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.
- ARAÚJO, M. F. S. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. *In: Caderno de Apresentação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 18-26
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. – tenho dúvidas sobre esta letra a, pois o autor demarcou no seu trabalho pq indica duas referências com o mesmo ano e eu coloquei na citação com letra
- ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12648/ARTUSSA_LUCIMARA_D_ISSERTA%c3%87%c3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de jan. 2022.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 de jan. 2022.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

_____. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de fev. de 2022.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 de jan. 2022

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2022

_____. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de jan. de 2022

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf, 2019, 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2022

CARMO, Debora de Lima do. **"Eles ainda são crianças"**: A transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dDebora%20de%20Lima%20do%20Carmo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A relação entre a psicologia e a alfabetização na óptica dos professores**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10702>. Acesso em: 25 de maio 2022.

CARVALHO, Roberto Muniz Barreto de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 151–170, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10528>. Acesso em: 14 mar. 2023.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: Uma análise da produção discente (2006-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100699>. Acesso em: 10 jan. 2021.

COPPETE, Maria da Conceição. Educação Intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CRESTANI, Janilde. **Tempos e espaços de transição: Da educação infantil para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2019. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/90d364c6cc44f40990dd35f35ffd591c.pdf. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

ESPIRIDIDÃO, Rosa Maria Vilas Boas. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EspiridiaoRM_1.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

ESTEVES, T.J.; SOUZA, J.S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 678–692, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13791. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira. 8. ed. rev. atual – Curitiba: Positivo, 2017.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da base nacional comum curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 29, n. 112, p. 783-803, 22 fev. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002902296>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FLORIANÓPOLIS (Município). **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2015. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf. Acesso em: 25 de out. 2022.

_____. **Desafios Metodológicos para a Formação das/dos Profissionais da Educação**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, 222 p. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.07.03.a4d4e13e18ff0703794aa8927245f059.pdf. Acesso em: 25 de out. 2022.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, 278 p. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf. Acesso em: 25 de out. 2022.

_____. **Resolução Nº 01, de 04 de outubro de 2017(*)**. Florianópolis, SC, 20 mar. 2018. Disponível em:
https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_04_2018_16.04.06.210f838ecce966c863b23c3318d550af.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GEBIEN, Jairo. **Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental: o que dizem as crianças do primeiro e segundo ano**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em:
<http://siaibib01.univali.br/pdf/Jairo%20Gebien.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, jan./abr. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **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**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7539/1/2013_dis_immlima.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

LOPES DE ALBUQUERQUE, S.; DE ANDRADE COSTA, A. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 17, p. 490-505, 30 jun. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. 3. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci**: O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15493>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo: Junqueira F Marin, 2006, p. 181-192.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 07 de abr. de 2022.

MELLO, Suely Amaral; DA SILVA, Greice Ferreira. BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 66, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p66. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NARVAES, Andréa Becker. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 37-56.

NOIS, Leticia Joia de. **O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14669/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Let%c3%adcia%20Joia%20de%20Nois.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jan. 2023.

NÓVOA, Antônio Sampaio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out/dez, 2017.

OLIVEIRA, Marília de Oliveira. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, 2 jul. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral; ALMEIDA, Paulo Victor da Silva; DANTAS, Aline da Costa. 2020. PNA e Educação Infantil: Dissonâncias no trabalho pedagógico com a linguagem escrita. *In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, 25., 2020, Salvador. **Anais [...]**. Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2020/trabalhos?page=6&sort=asc&order=Grupo%20de%20Trabalho>. Acesso em: 10 jun. 2023.

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

https://ppgedu.org/uploads/dissertacoes/2020/amanda_de_sousa_pestana.pdf
Acesso em: 16 dez. 2022.

QUARESMA, Adriane Helena Dutra. **As infâncias no imaginário de professoras da educação básica**: Tematizando a transição escolar entre a educação infantil e o ensino fundamental. Dissertação (Mestrado...), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10963486. Acesso em: 16 dez. 2022.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. O ensino fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos! **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 17, n. 35, p. 119, 22 dez. 2015. Revista Pedagógica.

<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v17i35.3058>. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3058>.
Acesso em: 10 de out. 2022.

_____. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: O direito à infância na escola! *In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação Infantil e formação de professores*. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 193-210.

RIBEIRO, Edineia Castilho. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/758>. Acesso em: 08 de nov. 2022.

SANTOS, Fernando Ferrão dos. **Tempo de quê?** As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17988>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SAMPAIO, C. S. Educação brasileira e(m) tempo integral. *In: COELHO, Lígia Marta C. da Costa, CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.). Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 182-196, 2002.

SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental**: Uma análise da vivências espaço-temporais das infâncias. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=127280. Acesso em: 04 jan. 2023.

SILVA, Lucidalva Porcina da. **“A gente fica no zero a zero”**: Transição da educação infantil para o fundamental no colégio Pedro II. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13030/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20PPGEdu%20-%20Lucidalva%20Porcina%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: Saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0652262b-482e-4562-96a9-def82d088a92/content>. Acesso em: 16 de dezembro 2022.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622009000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/>. Acesso em: 25 de setembro 2022.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. **As práticas de leitura e escrita**: A transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17807/1/DISSERTA%c3%87AO%20BARBARA%20SABRINA%20DE%20SOUZA%20%281%29.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

VIANA, M. M.; COSTA, G. B. A.; CUNHA, A. L. S. A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: Algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012–1025, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.14800. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14800>. Acesso em: 16 jun. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. La pre história del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas. Tomo III, 1931.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: Vigotski, Lev Semenovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes; 1999. p. 201-417.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes, São Paulo: 2001.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. 2008, p. 23-36. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 27 de mar. 2022.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: Uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1146>. Acesso em: 02 jan. 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Descritores utilizados no levantamento bibliográfico

DESCRITORES
SEM OPERADOR BOLEANO
“transição ensino fundamental de 09 anos” “transição educação infantil”
OPERADOR BOLEANO – AND
“transição” AND “educação infantil” AND “ensino fundamental” “transição ensino fundamental” AND “ações pedagógicas” “transição” AND “ensino de 09 anos” “transição” AND “Lei 11.274/2006” “transição” AND “ações pedagógicas” “transição” AND “1º ano do ensino fundamental” “transição” AND “direitos da infância” “transição” AND “direitos da infância” AND “ações pedagógicas” “transição” AND “1º ano do ensino fundamental de 09 anos” “transição” AND “ensino fundamental” AND “Florianópolis” “transição” AND “ensino fundamental” AND “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”
OPERADOR BOLEANO – OR
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Florianópolis” “transição” OR “ensino fundamental” OR “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”

Apêndice 2 – Número de produções acadêmicas encontradas na BDTD, de acordo com os descritores

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – BDTD DATA: 26 de fevereiro de 2022 TESES E DISSERTAÇÕES	
DESCRIPTOR	ENCONTRADOS
“ensino de 09 anos”	05
“transição” AND “educação infantil” AND “ensino fundamental”	07
“transição” AND “ações pedagógicas”	08
“transição” AND “direitos da infância” AND “ações pedagógicas”	04
“transição ensino fundamental”	04
“transição” AND “ensino de 09 anos”	05
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental”	85
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental de 09 anos”	02
“transição educação infantil”	02
“transição” AND “Lei 11.274/2006”	02
“transição” AND “direitos da infância”	02
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Florianópolis”	08
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”	01
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Florianópolis”	180
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”	180
TOTAL	495

Apêndice 3 – Número de produções acadêmicas selecionadas na BDTD, de acordo com os descritores contidos nos títulos

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – BDTD DATA: 26 de fevereiro de 2022 TESES E DISSERTAÇÕES	
DESCRIPTOR	ESCOLHIDOS
“ensino de 09 anos”	00
“transição” AND “educação infantil” AND “ensino fundamental”	02
“transição” AND “ações pedagógicas”	00
“transição” AND “direitos da infância” AND “ações pedagógicas”	01
“transição ensino fundamental”	01
“transição” AND “ensino de 09 anos”	02
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental”	13
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental de 09 anos”	02
“transição educação infantil”	00
“transição” AND “Lei 11.274/2006”	00
“transição” AND “direitos da infância”	00
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Florianópolis”	02
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”	00
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Florianópolis”	09
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”	00
TOTAL	32

**Apêndice 4 – Detalhamento das produções selecionadas BNTD quanto ao
título, autoria, instituição e ano de publicação**

PRODUÇÕES SELECIONADAS BNTD – Teses e Dissertações			
QUANT.	TÍTULO/AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
1.	Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP por Nascimento, Sandra Regina do	Universidade Federal de São Carlos	2018
2.	O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental por Zambelli, Orlando Cesar	Universidade Metodista de São Paulo	2014
3.	Tempo de quê? as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais por Ferrão, Fernando	UFSM	2016
4.	Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso por Vanessa Ferraz Almeida Neves	UFMG	2010
5.	O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais. por Ferreira, Ruhena Kelber Abrão	Universidade Federal de Pelotas	2011
6.	Articulação entre educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus por Sonara Maria Lopes de Oliveira	Universidade Estadual de Londrina	2019
7.	As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental por SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo De	Universidade Federal de Pernambuco	2011
8.	Transição primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças por Stasiak, Gisele Regina	Universidade Federal do Paraná	2010
9.	A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental por Espiridião, Rosa Maria Vilas Boas		
10.	Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição. por Corrêa, Lílian Rodrigues	Universidade Federal do Pampa	2016
11.	A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental por Souza, Taís Luciana de	PUC -SP	2018

12.	O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP Artussa, Lucimara	Universidade Federal de São Carlos	2020
13.	As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental por Adriana Maimone Aguillar	USP	2011
14.	Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental por Ramos, Patrícia C. Campos	Universidade de Brasília	2015
15.	O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais por Machado, Joceane da Silva	Universidade Federal de Santa Maria	2019
16.	A ação pedagógica docente na articulação entre educação infantil e anos iniciais: a experiência do departamento de Atlântico (Colômbia) por Kucybala, Fabíola dos Santos	Universidade LaSalle	2020
17.	O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação por Cardoso, Renata Santana de Miranda	PUC - SP	2018
18.	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental por Ribeiro, Edinéia Castilho	UFJF	2014
19.	As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental por Lima, Izabel Maciel Monteiro	Universidade Federal do Ceará	2013
20.	Ensino fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? um velho caminho em nova estrada? por Hashimoto, Cecília Iacoponi	PUC - SP	2013
21.	O Ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural por Poroloniczak, Juliana Aparecida	UFSC	2010
22.	Tchau, creche! adeus, creche! vamos pra escola: os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental por Castodi, Geane de Aquino	UFSC	2011
23.	Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos por Marcondes, Keila Hellen Barbatto	UNESP	2012
24.	Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças por Stasiak, Gisele Regina	Universidade Federal do Paraná	2010

25.	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba por Amaral, Arleandra Cristina Talin do	Universidade Federal do Paraná	2008
26.	A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças por Bezerra, Adma Soares	Universidade Federal de Pernambuco	2016
27.	Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas por Mascioli, Suselaine Aparecida Zaniolo	UNESP	2012
28.	Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras por Raniro, Caroline	UNESP	2018
29.	A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança por Camargo, Gisele Brandelero	Universidade Federal do Paraná	2020
30.	A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico por Oliveira, Daniele Ramos	UNESP	2011
31.	A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de instituições de Curitiba – PR por Chulek, Viviane	Universidade Estadual do Paraná	2018

Apêndice 5 – Número de teses de doutorado encontradas na CAPES, de acordo com os descritores

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – CAPES DATA: 18 de fevereiro 2022 TESES DOUTORADO			
DESCRIPTOR	PERÍODO	FILTROS	ENCONTRADOS
“transição” AND “educação infantil” AND “ensino fundamental”	2011 a 2021	Educação, Educação escolar	168
“transição ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			65
“transição 1º ano ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			65
“transição educação infantil” AND “transição ensino fundamental”			09
“transição educação infantil” AND “implementação ensino de 09 anos”			52
“transição 1º ano do ensino fundamental” AND “infância”			133
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental de 09 anos”	2013, 2014, 2015, 2016		02
“transição ensino fundamental” AND “infância” AND “práticas pedagógicas”	Até 2018		36
“transição educação infantil” AND “Lei 11.274/2006”	Menos 2019		38
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	04
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	00
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	22
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	22
TOTAL			616

Apêndice 6 – Número de teses de doutorado selecionadas na CAPES, de acordo com os descritores contidos nos títulos

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – CAPES DATA: 18 de fevereiro 2022 TESES DOUTORADO – SELECIONADAS			
DESCRIPTOR	PERÍODO	FILTROS	ESCOLHIDOS
“transição” AND “educação infantil” AND “ensino fundamental”	2011 a 2021	Educação, Educação escolar	09
“transição ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			00
“transição 1º ano ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			00
“transição educação infantil” AND “transição ensino fundamental”			03
“transição educação infantil” AND “implementação ensino de 09 anos”			01
“transição 1º ano do ensino fundamental” AND “infância”			05
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental de 09 anos”	2013, 2014, 2015, 2016		01
“transição ensino fundamental” AND “infância” AND “práticas pedagógicas”	Até 2018		01
“transição educação infantil” AND “Lei 11.274/2006”	Menos 2019		00
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	00
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	00
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	00
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”		Instituições: UFSC, UDESC e UNIVALI	00
TOTAL			20

Apêndice 7 – Detalhamento das produções selecionadas da CAPES – teses de doutorado, quanto ao título, autoria, instituição e ano de publicação

PRODUÇÕES SELECIONADAS CAPES – Teses de Doutorado			
QUANT.	TÍTULO/AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
1.	Marcondes, Keila Hellen Barbatto. Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos	UNESP	2012
2.	Mascioli, Suselaine Aparecida Zaniolo. Cotidiano Escolar e Infância: interfaces da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas vozes de seus protagonistas	UNESP	2012
3.	Lima, Caroline Raniro. O final da educação infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras	UNESP	2016
4.	Rabinovich, Shelly Blecher. A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Universidade de São Paulo	2012
5.	Merli, Angelica de Almeida. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados	Universidade de São Paulo	2021
6.	Raposo, Kelen Antunes Lyrio. Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
7.	Caldeira, Maria Carolina da Silva. Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos	UFMG	2016
8.	Nogueira, Gabriela Medeiros. A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica	Universidade Federal de Pelotas	2011
9.	Camargo, Gisele Brandelero. A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança	UFRP	2020
10.	Cruz, Leticia santos da.	UFRJ	2019

	Educação infantil e ensino fundamental no município do rio de janeiro: a leitura e a escrita na transição		
11.	Fernandes, Cinthia Votto. A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	UFRGS	2014
12.	Goncalves, Luciana dos Santos. Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2020
13.	Oliveira, Sueli Machado Pereira de. A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes	UFMG	2015
14.	Nascimento, Anelise Monteiro do. Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais	UFRJ	2013
15.	Oliveira, Paula Gomes de. Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental	Universidade de Brasília	2014
16.	Junckes, Cris Regina Gambeta A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das crianças, familiares e professoras do ensino fundamental	UFSC	2019
17.	Schaefer, Katia de Souza e Almeida Bizzo. O corpo como vontade de potência (em experiências) na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental	UFRJ	2015
18.	Souza, Karla Righetto Ramirez de. As crianças e o recreio: investigando as relações de pares nos primeiros anos do ensino fundamental	UFRJ	2014
19.	Fernandes, Cinthia Votto. A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	UFRGS	2014
20.	Machado, Rosangela Aparecida dos Reis. A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo	Universidade Nove de Julho	2016

Apêndice 8 – Número de dissertações de mestrado encontradas na CAPES, de acordo com os descritores

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – CAPES DATA: 18 de fevereiro 2022 DISSERTAÇÕES DE MESTRADO – ECONTRADAS			
DESCRIPTORIOS	PERÍODO	FILTROS	ENCONTRADOS
“transição” AND “educação infantil” AND “ensino fundamental”	2011 a 2021	Educação, Educação escolar	50
“transição ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			910
“transição 1º ano ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			923
“transição educação infantil” AND “transição ensino fundamental”			70
“transição educação infantil” AND “implementação ensino de 09 anos”			83
“transição 1º ano do ensino fundamental” AND “infância”			20
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental de 09 anos”	Menos 2019		10
“transição ensino fundamental” AND “infância” AND “práticas pedagógicas”			151
“transição educação infantil” AND “Lei 11.274/2006”			105
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Florianópolis”			02
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”			00
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Florianópolis”			542
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”			00
TOTAL			2.866

Apêndice 9 – Número de dissertações de mestrado selecionadas na CAPES, de acordo com os descritores contidos nos títulos

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – CAPES DATA: 18 de fevereiro 2022 DISSERTAÇÕES DE MESTRADO – SELECIONADAS			
DESCRIPTOR	PERÍODO	FILTROS	ESCOLHIDOS
“transição” AND “educação infantil” AND “ensino fundamental”	2011 a 2021	Educação, Educação escolar	22
“transição ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			00
“transição 1º ano ensino fundamental” AND “ações pedagógicas”			00
“transição educação infantil” AND “transição ensino fundamental”			07
“transição educação infantil” AND “implementação ensino de 09 anos”			00
“transição 1º ano do ensino fundamental” AND “infância”			02
“transição” AND “1º ano do ensino fundamental de 09 anos”	Menos 2019		03
“transição ensino fundamental” AND “infância” AND “práticas pedagógicas”			04
“transição educação infantil” AND “Lei 11.274/2006”			03
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Florianópolis”			01
“transição” AND “ensino fundamental” AND “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”			00
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Florianópolis”			09
“transição” OR “ensino fundamental” OR “Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”			00
TOTAL			44

**Apêndice 10 – Detalhamento das produções selecionadas da CAPES –
dissertações de mestrado, quanto ao título, autoria, instituição e ano de
publicação**

PRODUÇÕES SELECIONADAS CAPES – Dissertações de Mestrado			
QUANT.	TÍTULO/AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
1.	Ribeiro, Edineia Castilho. Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental	UFIF	2014
2.	Dias, Edilamar Borges. Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?	Universidade da Região de Joinville	2014
3.	Silva, Lucidalva Porcina da. “A gente fica no zero a zero”: transição da educação infantil para o fundamental no colégio Pedro II	UFRJ	2018
4.	Martinati, Adriana Zampieri. Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2012
5.	Espiridiao, Rosa Maria Vilas Boas. A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2015
6.	Carmo, Debora de Lima do. "Eles ainda são crianças": a transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental no colégio Pedro II	UFRJ	2019
7.	Lima, Izabel Maciel Monteiro. 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	Universidade Federal do Ceará	2013
8.	Souza, Bárbara Sabrina Araújo de. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	Universidade Federal de Pernambuco	2011
9.	Santos, Mayra Maria de Oliveira. Aprendizagem da língua escrita: transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental	Universidade Estadual de Maringá	2020
10.	Crestani, Janilde. Tempos e espaços de transição: da educação infantil para o ensino fundamental	Universidade do Planalto Catarinense,	2019
11.	Aguiar, Sinara Narciso de Lima. Da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de	Universidade Federal do Amazonas	2021

	pedagogos(as) na universidade federal do Amazonas		
12.	Artussa, Lucimara. O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP	Universidade Federal de São Carlos	2020
13.	Silva, Tamili Mardegan da. Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Universidade Federal do Espírito Santo	2018
14.	Kucybala, Fabiola dos Santos. A ação pedagógica docente na articulação entre educação infantil e anos iniciais: a experiência do departamento de atlântico – colômbia	Universidade La Salle	2020
15.	Dyonisio, Cristiane Makida. Inclusão escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na educação infantil e no ensino fundamental	Universidade Cidade De São Paulo	2017
16.	Nois, Leticia Joia de. O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Universidade Federal de São Carlos	2021
17.	Zanatta, Joana. Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	Universidade Federal da Fronteira Sul	2017
18.	Santos, Fernando Ferrao dos. Tempo de quê? as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais	Universidade Federal de Santa Maria	2016
19.	Zambelli, Orlando Cesar. O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental	Universidade Metodista de São Paulo	2014
20.	Castodi, Geane de Aquino. "Tchau creche! Adeus creche! Vamos pra escola": os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental	UFSC	2011
21.	Luciane Aparecida Moraes. A relação entre as disposições presentes no habitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita	Universidade Federal do Paraná	2016
22.	Medeiros, Aline de Souza. Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental	Universidade Cidade de São Paulo	2016
23.	Faria, Daniella Salviana. A educação infantil e o ensino fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Universidade Federal De Uberlândia	2018

24.	Pestana, Amanda de Sousa. O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2020
25.	Dutra, Andrea Silveira. E, agora eu vou pra onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de Mesquita – RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2014
26.	Alonso, Rafaela de Jesus Souza. Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020
27.	Oliveira, Sonara Maria Lopes de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação em contexto do colégio mãe de deus	Universidade Estadual de Londrina	2019
28.	Quaresma, Adriane Helena Dutra. As infâncias no imaginário de professoras da educação básica: tematizando a transição escolar entre a educação infantil e o ensino fundamental	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2021
29.	Felicio, Yuska Natasha Bezerra Lemos. Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
30.	Santos, Monica Regina Colaco dos. Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido	Universidade de Brasília	2018
31.	Ferreira, Keli Cristina da Silva. A infância vai à escola: representações sociais de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre infância, criança e aluno	Universidade Estadual de Londrina	2014
32.	Almeida, Lorena Borges. Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições	Universidade Federal de Goiás	2016
33.	Pereira, Uiliete Marcia Silva de Mendonca. O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
34.	Lustig, Andrea Lemes. Práticas pedagógicas no 1º ano do ensino fundamental	Universidade do Estado de Mato Grosso	2014
35.	Macedo, Silvia Sabrina de Castro de. Representações sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental	Universidade do Estado do Pará	2014
36.	Duarte, Camila Ttanure. Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças	Universidade Federal de São Carlos	2015

37.	Dias, Edilamar Borges. Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?	Universidade da Região de Joinville	2014
38.	Avila, Maele Cardoso. Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a lei de ampliação do ensino fundamental (lei 11.274/06)	Universidade da Região de Joinville	2014
39.	Cruz, Maria do Carmo Gallo. A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental	Universidade Federal de Minas Gerais	2013
40.	Colombi, Gisela Maria Silveira. O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	UFSC	2012
41.	Novicki, Lurdete Castelan. O ensino fundamental de nove anos e a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno	UFSC	2019
42.	Loureiro, Carla Cristiane. O ensino fundamental de nove anos e o colégio de aplicação: da "prontidão" a emergência da infância	UFSC	2010
43.	Casagrande, Roseli Correia de Barros. A criança e as linguagens no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos: um estudo de teses e dissertações	UFSC	2015
44.	Goncalves, Gisele. A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)	UFSC	2015
45.	Souza, Maria Luiza de Souza e. Aprendizagem e infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC	UFSC	2017
46.	Mendes, Samantha Santos. As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola	UFSC	2016
47.	Pimentel, Maria Eliza Chierighini. O "direito à infância na escola": o estágio docente como campo de pesquisa	UFSC	2014
48.	Poroloniczak, Juliana Aparecida. O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural	UFSC	2010

Apêndice 11 – Número de produções acadêmicas encontradas na ANPED, de acordo com os descritores

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DADOS – ANPEd		
DATA: 21 de fevereiro de 2022		
REUNIÃO – NÚMERO/ANO	GT	ENCONTRADA
34º edição – 2011	07	---
	13	01
35º edição – 2012	07	01
	13	02
36º edição – 2013	07	---
	13	---
37º edição – 2015	07	01
	13	02
38º edição – 2017	07	---
	13	---
39º edição – 2019	07	---
	13	---
	Poster	01
40º edição – 2021	07	---
	13	01
TOTAL		09

Apêndice 12 - Número de produções acadêmicas escolhidas na ANPED, de acordo com os descritores

REUNIÃO NÚMERO – ANO	GT	AUTOR	TÍTULO
34º edição 2011	07		Nenhum trabalho encontrado
	13	Gabriela Nogueira Eliane Teresinha	O Ensino Fundamental de nove anos como temática de pesquisa: Levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010)
35º edição 2012	07	Bianca Cristina Correa Lorenzza Bucci	A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças
	13	Maria Renata Alonso Mota	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um outro lugar escolar para as crianças de seis anos
	13	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha Adriana Zampieri Martinati Maria Salete Pereira Santos	Ensino Fundamental de nove anos: contribuição de um panorama nacional de implantação e implementação
36º edição 2013	07		Nenhum trabalho encontrado
	13		Nenhum trabalho encontrado
37º edição 2015	07	Ednéia Castilho Ribeiro	Proposta Curricular da rede Municipal de Juiz de fora: Um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental
	13	José Marcelino de Rezende Pinto	Ampliação no ensino fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças?
	13	Jucirema Quinteiro Maria Eliza Chierighini Pimental	A defesa do “direto à infância na escola” e a formação docente em questão
38º edição 2017	07		Nenhum trabalho encontrado
	13		Nenhum trabalho encontrado
39º edição 2019	07		Nenhum trabalho disponibilizado
	13		Nenhum trabalho encontrado
	Poster		Onde ficam as infâncias na alfabetização? Uma questão a ser problematizada no processo de transição entre as duas primeiras etapas da educação básica
40º edição 2021	07		Nenhum trabalho encontrado
	13	Elisa Carneiro Santos de Almeida Noé Matias de Souza Giovana Cristina Zen	Eu quero brincar! Reflexões acerca do brincar no 1º ano do ensino fundamental em tempos de pandemia

Apêndice 13 – Questionário de Pesquisa

Questionário de pesquisa

Caro Integrante da Equipe Pedagógica,

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada: **Ações pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: vivências dos direitos da infância em escolas da Rede Municipal de Florianópolis**, que está sendo desenvolvida por mim, Samara Cardoso, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Tal pesquisa tem por objetivo investigar quais ações pedagógicas promovem vivências dos direitos da infância no 1º ano do ensino fundamental e permitem superar a ruptura que tradicionalmente acontece nesse processo, bem como buscar orientações de quais caminhos metodológicos utilizar para construir ações educativas para melhor receber as crianças e defender o tempo da infância e seus direitos básicos: participar, brincar e aprender.

Como parte fundamental da pesquisa desenvolvida, convido o/a Sr./Sra. a preencher este questionário. Importante destacar que o/a Sr./Sra. tem a garantia de seus direitos preservados de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas pesquisadoras e pelo/a participante da pesquisa.

Assim como anunciado anteriormente, o objetivo é de conhecer quais as ações pedagógicas que promovem vivências dos direitos da infância no 1º ano do ensino fundamental. Desta forma, esta pesquisa busca observar, analisar e compreender o fenômeno da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental considerando esses seres sociais e, portanto, sujeito de direitos. Um tema atual e relevante para a rede municipal, pois permite conhecer a realidade e também contribuir para a formulação de políticas e ações, tanto para qualificar a minha prática pedagógica, como para contribuir para a qualidade da educação pública.

O questionário irá nos possibilitar identificar previamente e brevemente quais ações que estão sendo desenvolvidas na unidade educativa e o registro no Projeto Político Pedagógico e, desta forma, selecionar as unidades educativas para dar continuidade na pesquisa. No decorrer de todo o processo do preenchimento do questionário, o/a participante tem o direito a negar-se a responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa, assim como desistir de participar da pesquisa sem que, com isso, tenha qualquer prejuízo. Saliento que estarei a disposição para qualquer dúvida sobre as questões do questionário.

Destacamos a enorme satisfação e alegria em tê-lo/a junto nesse processo.

Muito obrigada!

Samara Cardoso
Mestranda UFSC
Educação e Infância

* Indica uma pergunta obrigatória 1.

2. Qual nome fictício você deseja para a pesquisa?

3. Qual seu e-mail para contato? *

4. 4)Qual sua formação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. 5)Qual sua função na Equipe Pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diretor(a)
- ☐ Administrador(a)
- ☐ Supervisor(a)
- ☐ Orientador(a)
- ☐ Coordenador(a)

6. 6)Qual ano da sua formação? E em qual instituição? *

-
-
-
-
7. 7)Qual modo de contratação de trabalho na Rede Municipal de Educação de Florianópolis?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Efetivo na unidade educativa
- ☐ Efetivo designado
- ☐ Caráter temporário(substituto)

8. 8)Quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Educação de Florianópolis?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Primeira vez
- ☐ 01ano
- ☐ 02anos
- ☐ 03anos
- ☐ 04anos
- ☐ 05anos
- ☐ Mais de 06 anos

9. 9)Caso você seja profissional efetivo, quanto tempo de efetivação na Rede Municipal de Educação de Florianópolis?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 01ano ou primeiro ano
- ☐ 02anos
- ☐ 03anos
- ☐ 04anos
- ☐ 05anos
- ☐ Mais de 06 anos
- ☐ Não sou profissional efetivo

10.

10) Quanto tempo de efetivação nesta unidade educativa?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 01 ano ou primeiro ano
- ☐ 02 anos
- ☐ 03 anos
- ☐ 04 anos
- ☐ 05 anos
- ☐ Mais de 06 anos

11. 11) Qual nome da unidade educativa? *

12. 12) Em qual região de Florianópolis está localizada a unidade educativa?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Norte
- ☐ Leste
- ☐ Sul
- ☐ Central
- ☐ Continental

13. 13)Em qual bairro está localizada a unidade educativa?

14. 14)A unidade atende a modalidade de Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. 15)A unidade atende até qual modalidade de ensino?

Marcar apenas uma oval.

☐ 1º ano

☐ 2º ano

☐ 3º ano

☐ 4º ano

☐ 5º ano

☐ 6º ano

☐ 7º ano

☐ 8º ano

☐ 9º ano

16. 16)Quantas turmas de 1º ano a unidade educativa atende?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 01 turma
- ☐ 02 turmas
- ☐ 03 turmas
- ☐ 04 turmas
- ☐ 05 turmas
- ☐ 06 turmas
- ☐ Mais de 06 turmas

17. 17)A unidade educativa possui Projeto Político Pedagógico - PPP?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. 18)Qual foi sua última atualização?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2022
- ☐ 2021
- ☐ 2020
- ☐ 2019
- ☐ Anos anteriores

19. 19)A unidade educativa possui ação/proposta ou projeto pedagógico de “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”?

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. 20) Se a resposta da questão anterior for "sim", descreva quais são as ações
* previstas e/ou executadas no projeto/proposta ou no cotidiano escolar?

21. 21) No PPP consta o registro desse projeto/proposta?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

22. 22) No PPP consta alguma informação sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. 23) Poderia fornecer uma cópia do PPP?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. 24) Se você respondeu "não" na questão anterior, poderia explicar o motivo?

-
-
-
-
-
25. 25)Se você respondeu "sim" na questão 23, pedimos que compartilhe por e-mail uma cópia do Projeto Político Pedagógico.

Marcar apenas uma oval.

☐ E-mail (samara.cardoso@prof.pmf.sc.gov.br)

Apêndice 14 – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
LINHA EDUCAÇÃO e INFÂNCIA

Título da Pesquisa: Ações pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: vivências dos direitos da infância em escolas da Rede Municipal de Florianópolis

Nome do(a) Pesquisador (a): Samara Cardoso

Nome do (a) Pesquisador/Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

Caros Professores(as),

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a para participar desta entrevista como parte fundamental da pesquisa desenvolvida. Importante destacar que o/a Sr./Sra. tem a garantia de seus direitos preservados de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas pesquisadoras e pelo/a participante da pesquisa. Assim como anunciado anteriormente, o objetivo é de conhecer quais as ações pedagógicas que promovem vivências dos direitos da infância no 1º ano do ensino fundamental a partir de suas experiências. Pretende-se conhecer e identificar as ações que permitem superar a ruptura que tradicionalmente acontece nesse processo, bem como buscar orientações de quais caminhos metodológicos utilizar para construir ações educativas para melhor receber as crianças e defender o tempo da infância e seus direitos básicos: participar, brincar e aprender. No decorrer de todo o processo da entrevista, o/a participante tem o direito a negar-se a responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa assim como, desistir de participar da pesquisa sem que com isso, tenha qualquer prejuízo.

Destacamos a enorme satisfação e alegria em tê-lo/a junto nesse processo. Muito obrigada!

PRÉVIO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - Professores

DADOS PESSOAIS

NOME COMPLETO: _____

NOME FICTÍCIO PARA PESQUISA: _____

CONTATO: _____

E-MAIL: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

GRADUAÇÃO _____ ANO: _____

INSTITUIÇÃO _____

ANO DE FORMAÇÃO: _____

MESTRADO: _____ ANO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

DOUTORADO: _____ ANO: _____

DADOS PROFISSIONAIS

UNIDADE QUE TRABALHA: _____

MODO DE CONTRATAÇÃO: _____

QUANTO TEMPO QUE TRABALHA NA REDE: _____

QUANTO TEMPO DE EFETIVAÇÃO NA REDE: _____

QUANTO TEMPO DE EFETIVAÇÃO NA UNIDADE: _____

POR QUE ESCOLHEU ESTA UNIDADE: _____

VOCÊ ESCOLHEU SER PROFESSOR(A) DO 1º ANO? POR QUE? _____

QUESTÕES ESPECÍFICAS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

- Qual a sua principal preocupação ao receber a criança No ensino fundamental?
- Quais atividades são pensadas para inserir a criança neste novo ciclo escolar?
- Como é realizado o planejamento em relação ao tema transição? É realizada a avaliação e o registro desse planejamento?
- Existe algum critério para organização dos espaços da sala de aula? Quais?

- Como é organizada a rotina da criança no período em que ela está na unidade escolar?
- A brincadeira está inserida no planejamento? De que forma?
- É proposto que as crianças/estudantes participem da produção de materiais?
Como isso é feito?
- Como é introduzida a alfabetização nas atividades propostas?
- Como é realizada a avaliação da aprendizagem das crianças/estudantes?

ANEXO

Anexo 1 – Parecer de Aprovação do Comitê de ética em Pesquisa - CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ações pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: vivências dos direitos da infância em escolas da Rede Municipal de Florianópolis

Pesquisador: Diana Carvalho de Carvalho

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60870422.5.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.671.246

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar ações pedagógicas de ensino no 1o ano do 1o Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental, desenvolvidas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que pretendem promover uma educação que respeite as vivências dos direitos da infância. Caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórica cultural dialética (VIGOSTSKI, 2001). Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: realização de observação participante com as crianças/estudantes, entrevistas semi estruturadas com os/as professores/professoras envolvidos(as) com o a prática pedagógica no 1o ano do ensino fundamental e revisão da literatura por meio de pesquisas, em artigos, teses, dissertações e livros já publicados sobre a temática na área, a fim de respaldar teoricamente a investigação e aprofundar conceitos. Pretende-se com esta pesquisa analisar e mapear práticas que possam colaborar com nossa capacidade de compreender o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que respeite os direitos da infância a fim de compartilhá-las com a formação inicial e continuada de professores/professoras, no intuito de que sejam multiplicadas nas práticas escolares, colaborando na construção de um projeto de rede municipal de ensino e consequentemente no avanço da qualidade da educação.

Hipótese:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br