



FABÍOLA DOS SANTOS KUCYBALA

**OS DIFERENTES ECOSSISTEMAS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CANOAS/RS**

CANOAS

2026

FABÍOLA DOS SANTOS KUCYBALA

**OS DIFERENTES ECOSSISTEMAS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CANOAS/RS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Backes

CANOAS  
2026

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

K95d Kucybala, Fabíola dos Santos.  
Os diferentes ecossistemas na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental na rede municipal de ensino de Canoas/RS [manuscrito] / Fabíola dos Santos Kucybala – 2026.  
266 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Backes”.

1 Educação. 2. Educação infantil. 3. Ensino fundamental.  
4. Alfabetização. I. Backes, Luciana. II. Título.

CDU: 372.412

Bibliotecária responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

FABÍOLA DOS SANTOS KUCYBALA

**OS DIFERENTES ECOSSISTEMAS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL  
E O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS**

Tese **aprovada** para obtenção do título de doutor,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Drª. Adriana Del Rosário Pineda Robayo  
Universidad Del Atlántico – Colômbia

---

Profª Drª Sônia Regina da Luz Matos  
Universidade de Caxias do Sul

---

Profª Drª Vera Lucia Felicetti  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade do Planalto  
Catarinense

---

Profª. Drª. Elaine Conte  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Profª. Drª. Luciana Backes  
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação  
**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 01 de abril de 2026.

Às crianças que, com sua pureza e criatividade, nos ensinam a compreender o mundo com mais atenção, esperança e sensibilidade. Às que brincam, questionam, inventam e transformam os ambientes com alegria e presença. Em especial, à minha criança preferida, minha filha Luísa, que com seu jeito meigo e amoroso, ilumina a minha vida. Esta conquista também é sua!

Dedico também às professoras e professores que, incansáveis, seguem acreditando na potência da educação. Que possamos construir transições mais humanas, ecológicas e significativas.

## **AGRADECIMENTOS**

Chegar até aqui não foi fácil. Foram quatro anos de muitos aprendizados e experiências, mas também de desafios, dificuldades e renúncias. A construção desta tese não foi solitária, muitas pessoas caminharam comigo. Com gestos, palavras, escutas e partilhas sustentaram cada etapa e estiveram presentes na concretização deste momento importante da minha vida.

Agradeço a Deus por guiar meu caminho, trazer luz aos meus pensamentos e me dar fé e perseverança em todos os momentos.

Ao meu esposo, Maicon, e à minha filha, Luísa, incansáveis no apoio, cuidado e carinho, seguraram a minha mão nas dificuldades e não me deixaram desistir. Foram muitos momentos abdicados em família para que eu chegasse até aqui. Amo vocês mais que tudo nesse mundo!

A toda a minha rede de apoio (pai, mãe, sogra, irmã, cunhadas), que deram aquela atenção especial à Luísa no momento das escritas e leituras.

À Prefeitura Municipal de Canoas/RS e escolas participantes desta pesquisa, agradeço a acolhida e receptividade, em especial às colegas de rede, que aceitaram compartilhar suas experiências e discutir sobre a transição; e às crianças, que enriqueceram essa pesquisa com suas indagações, ingenuidade e sensibilidade.

À família Leonel Brizola, meus/minhas colegas e amigas de trabalho. Aprendo muito com vocês todos os dias, sou grata por conviver com profissionais tão espetaculares, que me fazem acreditar na educação e querer seguir sempre no caminho formativo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) pelo financiamento e apoio concedido nestes quatro anos de dedicação à pesquisa, por meio da concessão da bolsa/taxa.

À Unilasalle e aos professores que contribuíram com esta caminhada, e aos grupos de pesquisa COTEDIC e Rede GERES, pelas construções, interações e diálogos estabelecidos durante nossos encontros.

À minha orientadora, professora doutora Luciana Backes, pelas reflexões, por me auxiliar nessa trajetória e me dar importantes sugestões para aprimorar a minha pesquisa.

“Urge dar tempo às crianças para viverem  
plenamente as suas infâncias. Sem pressa. Sem  
antecipações. Sem urgências”.  
(Araújo; Costa; Frota, 2020, p. 10)

## RESUMO

Esta tese, inserida na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle (UNILASALLE), teve como objetivo geral constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS. A pesquisa dialoga em três eixos: alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; currículo nas duas etapas de ensino; e os caminhos percorridos na transição. A metodologia teve o enfoque na abordagem qualitativa explicativa, sendo o estudo de caso o procedimento metodológico. Os dados foram produzidos em cinco etapas. Para análise do *corpus*, foi realizada a triangulação entre o referencial teórico, os dados produzidos e a interpretação da pesquisadora. Por intermédio da Análise Textual Discursiva, foram elencadas três dimensões *a priori*: crianças, docentes e transição e oito categorias emergentes. A dimensão crianças discutiu as brincadeiras e situações lúdicas; alfabetização e letramento; expectativas, acolhimento e adaptação. A dimensão docentes referenciou a rotina e organização dos tempos e espaços; planejamento interdisciplinar; desafios na trajetória. A dimensão transição dialogou com os diferentes ecossistemas e com as mudanças. Os resultados evidenciaram que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é uma experiência ecológica que requer movimento, diálogo, planejamento e continuidade, sendo tecida por múltiplas interações, ecossistemas, relações, tempos e contextos que se entrecruzam e se conectam em congruência com o meio. Ao entrelaçar as duas etapas de ensino, é necessário ampliar os debates acerca das infâncias e reconhecer e integrar as múltiplas dimensões que compõem a vida das crianças. A tese desvela a conexão entre os ecossistemas envolvidos na transição e propicia a continuidade dos processos educativos, por meio de estratégias como as rodas de conversa e contação de histórias, potencializando a escuta das crianças e docentes, as situações lúdicas e contextualizadas, o planejamento conjunto e interdisciplinar, e a reorganização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: transição; educação infantil; ensino fundamental; ecossistemas; alfabetização.

## ABSTRACT

This doctoral thesis, developed within the research area of Cultures, Languages, and Technologies in Education at the Graduate Program in Education of La Salle University (UNILASALLE), aimed at establishing dialogue and articulation strategies between different ecosystems during the transition from Early Childhood Education to the 1st year of Primary School in the city of Canoas/RS. The research is structured around three core axes: literacy and "letramento" in Early Childhood and Primary Education; the curriculum in both stages; and the paths taken during the transition. The methodology adopted a qualitative explanatory approach, using a case study as the methodological procedure. Data production occurred in five stages. For the corpus analysis, triangulation was performed among the theoretical framework, the data produced, and the researcher's interpretation. Through Discursive Textual Analysis, three *a priori* dimensions were established: children, teachers, and transition, alongside eight emerging categories. The children's dimension discussed play and ludic situations, literacy, expectations, welcoming, and adaptation. The teachers' dimension addressed routine, the organization of time and space, interdisciplinary planning, and career challenges. The transition dimension engaged with different ecosystems and changes. The results evidenced that the transition between Early Childhood and Primary Education is an ecological experience that requires movement, dialogue, planning, and continuity, woven by multiple interactions, ecosystems, relationships, times, and intersecting contexts. When intertwining these two educational stages, it is necessary to broaden debates regarding childhoods and to recognize and integrate the multiple dimensions of children's lives. The thesis unveils the connection between the ecosystems involved in the transition and fosters the continuity of educational processes through strategies such as talking circles and storytelling, enhancing the voices of children and teachers, ludic and contextualized situations, joint interdisciplinary planning, and the reorganization of pedagogical times, spaces, and practices.

Keywords: transition; early childhood education; primary school; ecosystems; literacy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                                       |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| ABdC    | Associação Brasileira de Currículo                                                    |
| ANPEd   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                           |
| ATD     | Análise Textual Discursiva                                                            |
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                 |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                                        |
| BID     | Banco Interamericano de Desenvolvimento                                               |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                           |
| CNPq    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                         |
| COTEDIC | Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade                                 |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais                                                     |
| DCNEI   | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil                            |
| EDUBE   | Educação Baseada em Evidências                                                        |
| EB      | Educação Básica                                                                       |
| EF      | Ensino Fundamental                                                                    |
| EI      | Educação Infantil                                                                     |
| EM      | Ensino Médio                                                                          |
| ES      | Educação Superior                                                                     |
| EMEI    | Escola Municipal de Educação Infantil                                                 |
| EMEF    | Escola Municipal de Ensino Fundamental                                                |
| GERES   | Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante                                            |
| IDEB    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                          |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                |
| J2      | Jardim 2                                                                              |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                        |
| MEC     | Ministério da Educação                                                                |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                     |
| PPG     | Programa de Pós-Graduação                                                             |
| PROSUC  | Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior |
| SAEB    | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                               |
| SEA     | Sistema de Escrita Alfabética                                                         |
| SME     | Secretaria Municipal de Educação                                                      |

UFRGS      Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFPR      Universidade Federal do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                    |     |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 –  | Perguntas norteadoras a partir do problema de pesquisa.....                        | 32  |
| Figura 2 –  | Organização e divisão das categorias e subcategorias.....                          | 46  |
| Figura 3 –  | Organização do referencial teórico.....                                            | 58  |
| Figura 4 –  | Conceitos e relações entre alfabetização e letramento.....                         | 60  |
| Figura 5 –  | Exemplo de prática situada.....                                                    | 63  |
| Figura 6 –  | Competências e práticas para leitura de livros de literatura infantil.....         | 77  |
| Figura 7 –  | Contexto e organização das escolas selecionadas – EMEIS...                         | 101 |
| Figura 8 –  | Contexto e organização das escolas selecionadas – EMEFS..                          | 102 |
| Figura 9 –  | Etapas da pesquisa.....                                                            | 104 |
| Figura 10 – | Potencialidades das rodas de conversa.....                                         | 117 |
| Figura 11 – | Organização e divisão das categorias.....                                          | 135 |
| Figura 12 – | Nuvem de palavras – Categoria Brincadeiras e Situações Lúdicas.....                | 138 |
| Figura 13 – | Síntese da Categoria Brincadeiras e Situações lúdicas.....                         | 149 |
| Figura 14 – | Nuvem de palavras – Categoria Alfabetização e Letramento...                        | 150 |
| Figura 15 – | Texto – Otávio, o ouriço observador (Jardim 2).....                                | 153 |
| Figura 16 – | Texto – Otávio, o ouriço observador (1º ano).....                                  | 154 |
| Figura 17 – | Atividade a partir do texto – Otávio, o ouriço observador (Caderno 1: 1º ano)..... | 157 |
| Figura 18 – | Atividade a partir do texto – Otávio, o ouriço observador (Caderno 1: 1º ano)..... | 158 |
| Figura 19 – | Fichas didáticas.....                                                              | 164 |
| Figura 20 – | Formador de palavras.....                                                          | 165 |
| Figura 21 – | Síntese da Categoria Alfabetização e Letramento.....                               | 168 |
| Figura 22 – | Nuvem de palavras – Categoria Expectativas, Acolhimento e Adaptação.....           | 169 |
| Figura 23 – | Síntese da Categoria Expectativas, Acolhimento e Adaptação                         | 176 |
| Figura 24 – | Nuvem de palavras – Categoria Rotina e Organização dos Tempos e Espaços.....       | 178 |
| Figura 25 – | Cantinhos da sala de aula.....                                                     | 181 |
| Figura 26 – | Disposição das mesas e cadeiras.....                                               | 182 |

|             |                                                                            |     |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 27 – | Utilização dos espaços da escola.....                                      | 184 |
| Figura 28 – | Sugestão para construção e implementação de rotina com as<br>crianças..... | 187 |
| Figura 29 – | Nuvem de palavras – Categoria Planejamento Interdisciplinar.               | 194 |
| Figura 30 – | Nuvem de Palavras – Categoria Desafios na Trajetória.....                  | 200 |
| Figura 31 – | Colcha da educação inclusiva.....                                          | 204 |
| Figura 32 – | Habilidades da Educação Infantil.....                                      | 208 |
| Figura 33 – | Síntese da Categoria Desafios na Trajetória.....                           | 210 |
| Figura 34 – | Nuvem de Palavras – Categoria Diferentes Ecossistemas.....                 | 211 |
| Figura 35 – | Síntese da Categoria Diferentes Ecossistemas.....                          | 219 |
| Figura 36 – | Nuvem de Palavras – Categoria Mudanças.....                                | 220 |
| Figura 37 – | Literatura para os primeiros dias do 1º ano.....                           | 222 |
| Figura 38 – | Níveis das transições ecológicas.....                                      | 228 |
| Figura 39 – | A colcha da transição .....                                                | 230 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |                                        |     |
|-------------|----------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – | Idade das docentes .....               | 127 |
| Gráfico 2 – | Cursos escolhidos pelos docentes ..... | 129 |
| Gráfico 3 – | Tempo de conclusão da titulação.....   | 132 |
| Gráfico 4 – | Localização das escolas .....          | 133 |

## LISTA DE QUADROS

|             |                                                                            |     |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 –  | Relação entre as perguntas norteadoras e os objetivos específicos.....     | 33  |
| Quadro 2 –  | Artigos selecionados para análise.....                                     | 37  |
| Quadro 3 –  | Pesquisas selecionadas para análise.....                                   | 39  |
| Quadro 4 –  | Organização das rodinhas por escola de EI.....                             | 108 |
| Quadro 5 –  | Roteiro das rodinhas com as turmas de jardim 2.....                        | 109 |
| Quadro 6 –  | Organização das rodinhas – EMEF A.....                                     | 114 |
| Quadro 7 –  | Roteiro das rodinhas com as turmas de 1º ano.....                          | 114 |
| Quadro 8 –  | Roteiro das rodas de conversa com as docentes.....                         | 119 |
| Quadro 9 –  | Síntese do percurso metodológico.....                                      | 125 |
| Quadro 10 – | Distribuição das unidades de análise (UA).....                             | 136 |
| Quadro 11 – | Continuidade e integração das aprendizagens da pré-escola ao 3º do EF..... | 159 |

## LISTA DE TABELAS

|            |                                                                         |    |
|------------|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – | Quantitativo de artigos que atendem as categorias a <i>priori</i> ..... | 35 |
| Tabela 2 – | Quantitativo de artigos por temática.....                               | 36 |
| Tabela 3 – | Contextualizando o município de Canoas/RS (Censo escolar)..             | 98 |
| Tabela 4 – | Contextualizando o município de Canoas/RS (SME).....                    | 99 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                | 17 |
| <b>2 A ORIGEM DA PESQUISA</b>                                                                      | 20 |
| 2.1 A caminhada pessoal e profissional da pesquisadora                                             | 20 |
| 2.2 O caminho em outros espaços: relevância social e acadêmica da pesquisa                         | 27 |
| 2.3 Problema de pesquisa                                                                           | 31 |
| 2.4 Objetivo geral                                                                                 | 32 |
| 2.5 Objetivos específicos                                                                          | 32 |
| <b>3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: MAPEANDO A PESQUISA</b>                                    | 34 |
| 3.1 Delineamento do percurso                                                                       | 34 |
| 3.2 Análises                                                                                       | 46 |
| 3.2.1 Alfabetização e letramento                                                                   | 47 |
| 3.2.2 Currículo: Bases e documentos norteadores para a Educação Infantil e os anos iniciais        | 50 |
| 3.2.3 Os desafios da transição                                                                     | 52 |
| <b>4. A PONTE NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL</b>                    | 58 |
| 4.1 Alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: pontos e contrapontos | 59 |
| 4.2 Currículo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: diálogos para o docente                | 69 |
| 4.3 Os caminhos percorridos no processo de transição                                               | 81 |
| <b>5 METODOLOGIA: TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA</b>                                              | 88 |
| 5.1 A ciência e a pesquisa científica                                                              | 89 |
| 5.2 Abordagem de pesquisa                                                                          | 92 |
| 5.3 Contexto de pesquisa                                                                           | 96 |

|                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.4 Participantes do diálogo.....</b>                                                                  | <b>101</b> |
| <b>5.5 Organização e etapas da pesquisa .....</b>                                                         | <b>104</b> |
| 5.5.1 <i>Etapa 1: Diagnóstico inicial .....</i>                                                           | 105        |
| 5.5.2 <i>Etapa 2: Rodinhas de conversa e contação de histórias (Jardim 2) .....</i>                       | 106        |
| 5.5.3 <i>Etapa 3: Readaptação do projeto .....</i>                                                        | 109        |
| 5.5.4 <i>Etapa 4: Rodinhas de conversa e contação de histórias (1º ano) .....</i>                         | 113        |
| 5.5.5 <i>Etapa 5: Rodas de conversa e construção de narrativas com as docentes ...</i>                    | 115        |
| <b>5.6 Análise dos dados empíricos .....</b>                                                              | <b>121</b> |
| <b>6 A TRAMA DA TRANSIÇÃO: TECITURA ENTRE CRIANÇAS, MEDIAÇÃO<br/>DOCENTE E ECOSSISTEMAS .....</b>         | <b>126</b> |
| 6.1 <b>Entre fios e retalhos: as crianças costurando a colcha da transição .....</b>                      | <b>138</b> |
| 6.2 <b>Arte de escolher retalhos: a seleção docente .....</b>                                             | <b>177</b> |
| 6.3 <b>Quando os retalhos se encontram: ecossistemas na construção da transição<br/>.....</b>             | <b>210</b> |
| <b>7 A COLCHA DE RETALHOS: TECITURAS, CONEXÕES E ARTICULAÇÕES ...</b>                                     | <b>230</b> |
| <b>8 COSTURAS FINAIS: SÍNTESES, TENSÕES E DESDOBRAMENTOS DA<br/>TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS .....</b>          | <b>236</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                  | <b>242</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA<br/>PROFESSORES .....</b>                 | <b>258</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AOS DOCENTES .....</b>                                           | <b>259</b> |
| <b>APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>                                                               | <b>264</b> |
| <b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA<br/>PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS .....</b> | <b>265</b> |
| <b>APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ALUNOS .....</b>                                               | <b>266</b> |

## INTRODUÇÃO

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental perpassa a vida escolar da criança. Nesse processo, torna-se imprescindível que ela aconteça de forma articulada, por meio de um currículo que priorize o diálogo entre as duas etapas de ensino e a inserção da criança em situações e vivências lúdicas.

O ingresso no Ensino Fundamental constitui um período cercado por muitas dúvidas e curiosidades, tanto do ponto de vista das crianças, que fazem a transição de uma etapa para outra, quanto dos profissionais, que precisam adequar a prática pedagógica para atender a esse público.

Na caminhada percorrida pela criança durante a transição, muitos são os fatores a serem considerados. Entre eles, destacam-se três. O primeiro se refere às questões relacionadas à alfabetização e letramento e a importância de interligar a ludicidade, a brincadeira, a contação de histórias, as práticas situadas e a reorganização dos tempos e espaços tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

O segundo corresponde à reorganização do currículo para que haja continuidade e articulação entre as duas etapas, bem como a preocupação em considerar as aprendizagens de cada criança. A escola configura-se como uma comunidade de aprendizagem e um espaço de representação das infâncias, de entrecruzamento de culturas (Gómez, 2001) e promotora da autonomia, do diálogo e das inter-relações entre os diferentes indivíduos.

O terceiro fator remete ao fato de que o sujeito pertence a um ecossistema que se entrelaça numa teia de relações, integrando as experiências de vida individuais, as relações sociais estabelecidas com os outros indivíduos e as relações destes com os ambientes sociais, culturais, políticos, etc.

Sob a dinâmica de que tudo se entrelaça e está em transformação, a escola, como um sistema aberto, social, formativo e incluído em uma rede de relações, necessita se interligar às práticas coletivas e contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens ecológicas que estão em permanente movimento. Ao tecer as aprendizagens, são entrelaçados conhecimentos, experiências, vivências e convivências constituídas em comunidade de forma integrada.

Ao mesmo tempo, a criança, como um sujeito histórico e social, produz e é produzida na cultura em que está inserida. Logo, essas produções se entrecruzam em

diferentes contextos – familiares, escolares, midiáticos, religiosos [...] e podem ser construídas a partir das vivências, interações, saberes e fazeres, tanto de forma individual quanto coletiva.

É fundamental considerar a criança em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva, social e psicológica, a partir de um olhar atento para o cotidiano da instituição escolar e os demais espaços sociais que permeiam as crianças e trazem contribuições para o seu desenvolvimento.

A partir de uma visão ecossistêmica da educação, compreende-se que o processo de transição envolve o entrecruzamento entre as dimensões e aspectos da vida da criança e contribui para ampliar as conexões, as redes de relações heterogêneas e as interações nos/dos/com cotidianos (Alves, 2003).

Nesse contexto, esta tese está organizada em oito capítulos, sendo o Capítulo 1 referente à introdução. No Capítulo 2, é apresentada a origem da pesquisa e são detalhadas a caminhada pessoal e profissional da pesquisadora, a relevância social e acadêmica, bem como o problema, os objetivos norteadores e a tese de pesquisa.

No Capítulo 3, destinado à revisão sistemática da literatura, é exposto um panorama do que está sendo produzido no cenário educativo e no campo de produção de conhecimentos, acerca da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no âmbito das revistas classificadas como Qualis A1 e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

No Capítulo 4, é apresentado o referencial teórico, a partir das discussões e construções que contribuíram para a tessitura da temática em tela. Esse capítulo, intitulado “A ponte na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, foi organizado em três seções.

A primeira seção apresenta os pontos e contrapontos da alfabetização e letramento nas duas etapas de ensino, com práticas e discussões importantes acerca dos tempos e espaços na promoção de um ambiente alfabetizador. Entre os teóricos que embasaram os estudos destacam-se Soares (2016, 2019, 2020), Kleiman (2005), Kramer (2007), Girão e Brandão (2021).

A segunda seção trata as questões referentes ao currículo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a partir dos diálogos e da relação da temática com a legislação educacional norteadora. Foram utilizados autores como Moraes (2020), Sepúlveda e Teberosky (2016), Corsino (2005, 2007, 2020) e Brasil (2018).

A terceira seção aprofunda os caminhos percorridos no processo de transição e apresenta discussões sobre os ecossistemas para aprendizagem, a alfabetização ecológica e o entrecruzamento entre os aspectos sociais, culturais, políticos e socioeconômicos. Contribuíram Capra (2006a, 2006b), Pineau (1988) e Alves (2003).

No Capítulo 5, referente à metodologia, é traçado o percurso escolhido para desenvolver a pesquisa. Com isso, são demonstradas questões sobre a ciência e a pesquisa científica, bem como a abordagem, o contexto, os participantes, a organização, as etapas da pesquisa e a análise dos dados empíricos.

No Capítulo 6, são apresentadas as análises dos dados empíricos e as discussões acerca da temática em pauta, conforme as dimensões e categorias evidenciadas no *corpus* investigativo. Os dados foram produzidos pelo questionário inicial, rodinhas de conversa e contação de histórias com as crianças, além das rodas de conversa e narrativas com os docentes.

A primeira seção deste capítulo se refere à dimensão “crianças” e conta com a discussão de três categorias: brincadeiras e situações lúdicas; alfabetização e letramento; expectativas, acolhimento e adaptação. A segunda seção, “docentes”, também apresenta três categorias: rotina e organização dos tempos e espaços; planejamento interdisciplinar; desafios na trajetória. A terceira seção, atribuída à “transição”, dialoga com as categorias: diferentes ecossistemas e mudanças.

O Capítulo 7 articula todas as categorias e levanta aspectos que se entrecruzam e se conectam. Os diferentes elementos evidenciados na pesquisa são tecidos e compreendidos sob a perspectiva ecológica, tendo em vista que as diferentes experiências, práticas, interações e contextos se interligam na tessitura da transição.

As considerações finais são apresentadas no Capítulo 8 e demonstram as contribuições da tese, as tensões evidenciadas no campo investigativo, bem como as limitações e possíveis caminhos para estudos futuros. Na sequência, são apresentadas as referências utilizadas e os apêndices construídos para a efetivação da pesquisa de campo.

## **2 A ORIGEM DA PESQUISA**

Toda pesquisa emerge de questionamentos e inquietações vivenciados pelos sujeitos nos diferentes contextos em que estão inseridos. Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve origem nas reflexões da pesquisadora acerca das expectativas e desafios experienciados por crianças e docentes durante a transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). Este capítulo tem como finalidade apresentar a contextualização, a justificativa e a motivação para a escolha da temática, além de explicitar sua relevância, abrangência e impacto no campo educacional.

### **2.1 A caminhada pessoal e profissional da pesquisadora**

Para descrever essa caminhada, a escrita retrata as vivências, inquietações, sucessos e insucessos que acompanharam este longo e contínuo processo de construção e partilha de conhecimentos. Por esse motivo, a escrita assume uma perspectiva autobiográfica, no sentido de tornar-me a protagonista deste texto e poder refletir sobre a prática, as aprendizagens, os erros e os acertos vivenciados no decorrer dessa trajetória.

No entanto, antes de partir para o relato dessa caminhada, inicio a escrita apresentando uma das atribuições mais significativas e que, sem dúvidas, me dá mais orgulho, que é ser MÃE. Sou mãe atípica de uma menina linda chamada Luísa. Ela é autista nível 1 de suporte e, mesmo com 10 anos, me ensina todos os dias. Desde pequena, acompanhou e vivenciou os desafios de uma mãe, trabalhadora, professora, pesquisadora, dona de casa, esposa e estudante. Esteve e está sempre presente, ao meu lado, no meu colo, mesmo que, em alguns momentos, eu não pudesse oferecer a atenção que merecia. Ela é minha parceira, companheira e maior inspiração.

Entre os estudos, as pesquisas e o trabalho como professora, busco conciliar tudo, sem deixar de acompanhá-la nas terapias, na escola e em tudo que está ao meu alcance. É por ela que desejo sempre seguir em frente e a quem quero continuar dedicando meu amor.

Depois de expressar esses sentimentos, apresento a minha trajetória acadêmica e profissional na educação, que teve início em 2004, durante a realização do estágio

de Magistério em uma turma de 2ª série (atualmente 3º ano do EF). A escola estava localizada em uma região periférica de Sapucaia do Sul/RS e, nesse contexto, inúmeros desafios foram enfrentados. A sala de aula foi compartilhada não apenas com os alunos, mas também com a fome, a violência, as dificuldades e a desmotivação das crianças. Mesmo diante dessas adversidades, a decisão pela docência manteve-se firme.

No ano de 2005, prestei vestibular na Universidade Luterana do Brasil e fui aprovada no curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. Ao longo da graduação, foram articulados conhecimentos e teorias que contribuíram para minha permanência na profissão docente.

No mesmo ano, fui contratada como estagiária na Secretaria Municipal de Educação de Esteio/RS, para realizar inicialmente atividades administrativas. Após um ano, fui realocada para o Núcleo de Assessoria à Educação Infantil, onde tive contato com o funcionamento das escolas e participei das formações docentes. Diversos aprendizados foram construídos, o que reforçou a confirmação de que estava no caminho certo.

Formei-me em 2010 e dei continuidade ao meu processo formativo. No ano de 2011, iniciei a Especialização Lato Sensu em Gestão na Escola, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Ainda em 2011, fui aprovada para o concurso público no município de Novo Hamburgo/RS e assumi a docência de duas turmas de 1º ano. Mais uma vez, encontrei-me diante de crianças repletas de curiosidades e desejos. Foi nesse momento que despertou o interesse pela alfabetização. Com persistência, entre erros e acertos, aprendi a buscar novas formas de repensar a prática pedagógica.

No entanto, como o caminho não é linear nem isento de desafios, surgiram inquietações em relação a práticas pedagógicas que não dialogavam com minhas concepções. Permaneci na escola por quatro anos, até a convocação para o concurso no município de Canoas/RS.

Assumi, em 2015, a docência na Escola Governador Leonel de Moura Brizola, onde atuo até hoje. Nesse espaço, descobri e consolidei minha identidade como professora alfabetizadora e pesquisadora, ampliando meu olhar não apenas para o ensino e a aprendizagem, mas também para o bem-estar social e emocional dos estudantes.

Nesta escola, busquei o aperfeiçoamento por meio do convívio diário com os colegas, que me inspiram e contribuem para minha constituição como professora. Hoje, ao refletir, reorganizar os pensamentos e revisitar essa caminhada, percebo o quanto o ambiente, as pessoas e as relações podem contribuir, de forma positiva ou negativa, para a maneira como a realidade é compreendida. Nessa perspectiva colaborativa, a participação na configuração do espaço escolar, ocorre de forma coletiva uma vez que, ao mesmo tempo em que se aprende, também se ensina e se constroem caminhos para pensar e transformar a educação.

Descobri em mim uma professora alfabetizadora que até então não havia sido reconhecida. Atuar nos anos iniciais significa percorrer um caminho repleto de discussões, problematizações e descobertas. Trata-se de buscar nos jogos, nas brincadeiras e nas prática de escuta, possibilidades e caminhos para auxiliar as crianças nesse processo tão rico e desafiador.

Foi por meio dessas descobertas e das inúmeras indagações que permeavam os meus pensamentos que, em 2019, ingressei no Mestrado em Educação, pela Universidade La Salle, sendo contemplada com a bolsa/taxa da CAPES/PROSUC. O projeto buscou investigar o processo de transição entre a EI e os Anos Iniciais do EF, bem como a relação da formação docente para a articulação entre as duas etapas de ensino.

Devido ao interesse pela temática, fui convidada pela orientadora de mestrado, Dra. Vera Lucia Felicetti, a analisar esse processo de transição no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, promovida pela Secretaria de Educação do Departamento de Atlântico, na Colômbia, e coordenada pela Dra. Adriana Del Rosario Pineda Robayo.

Assim, com o propósito de analisar como ocorria a formação pedagógica oportunizada a partir dessa política pública, no período de 11/11/2019 a 21/11/2019, estive em pesquisa de campo junto ao Departamento de Atlântico. As formações organizadas pela Secretaria de Educação aconteciam no formato de oficinas e, ao final de cada uma delas, docentes, coordenadores pedagógicos e orientadores eram convidados a compor grupos focais para discutir questões relacionadas à transição e à política.

Durante o período de permanência na Colômbia, além de produzir os dados referentes à pesquisa, tive a oportunidade de compartilhar vivências com estudantes

do Programa de Pós-Graduação em Neuropedagogia da Universidad del Atlántico. A experiência foi desafiadora, principalmente devido ao idioma, mas extremamente significativa e enriquecedora.

Entre os principais achados da minha pesquisa de mestrado e da análise da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, evidenciou-se um movimento formativo voltado à constante reflexão sobre a ação docente. Por meio das oficinas oportunizadas, os educadores tiveram a possibilidade de construir novas estratégias de ensino e aprendizagem, reconstruir-se enquanto profissionais, compartilhar vivências e dificuldades, mobilizar conhecimentos e estabelecer pontes para a qualificação da prática pedagógica.

As temáticas discutidas durante as oficinas estiveram centradas nos conceitos da neuropedagogia e apontaram a ludicidade como importante potencializadora dos processos de aprendizagem. Além disso, abordaram questões voltadas ao desenvolvimento infantil e às singularidades das crianças. Percebeu-se que, a partir do que foi proposto nas oficinas, houve preocupação com a construção de um currículo e de um planejamento pedagógico voltados à ampliação do protagonismo infantil, à valorização dos conhecimentos prévios de cada criança, à exploração de múltiplas experiências e ao respeito às particularidades e potencialidades individuais.

A partir da análise do *corpus* da pesquisa e dos momentos observados durante a produção dos dados, evidenciou-se que a política contribuiu para a ação pedagógica dos docentes atuantes no processo de transição, uma vez que possibilitou a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares. Por meio do diálogo estabelecido nos grupos focais, os professores do Departamento de Atlântico relataram que, após a implementação da política, foram instigados a promover os processos de aprendizagens de forma mais lúdica, integral e interdisciplinar.

Na dissertação de mestrado emergiram aspectos que sugerem o fomento de novas pesquisas, sobretudo no que se refere à formação docente. Ao considerar as diferentes realidades existentes e as formas de transição vivenciadas pelas crianças, a formação torna-se ainda mais necessária, principalmente quando as etapas da EI e do EF estão inseridas em contextos distintos: de um lado a EMEI<sup>1</sup>, com a perspectiva

---

<sup>1</sup> Escola Municipal de Educação Infantil.

lúdica e interdisciplinar; de outro, a EMEF<sup>2</sup>, frequentemente marcada pela preocupação com a alfabetização e os índices educacionais.

Entre os aspectos a serem discutidos em possíveis formações, destaca-se a importância da criação de estratégias de ensino e aprendizagem, bem como da reflexão acerca de um currículo integrador que auxilie as crianças nessa transição. Outro aspecto fundamental refere-se ao compartilhamento de vivências, dificuldades e conhecimentos, com o objetivo de estabelecer pontes que contribuam para a qualificação da prática e ampliem as discussões acerca dos conceitos de alfabetização, letramento, infâncias e desenvolvimento infantil. Tais questões favorecem a promoção de espaços de escuta sensível, auxiliam o professor na compreensão dos aspectos que perpassam a transição e contribuem para sua reconstrução enquanto profissional.

Isso reforça a importância das interações em congruência com o meio e de se considerar as diferentes dimensões que envolvem a transição, como escola, família, crianças, professores e comunidade, além dos aspectos sociais, cognitivos, culturais, emocionais e psicológicos.

Essas proposições contribuem para compreender como se estabelecem as relações entre os sujeitos e os ambientes, bem como os processos de transformação vivenciados pelos sujeitos diante das recriações do mundo. Schlemmer, Morgado e Moreira (2020) apontam que tais transformações abrangem todas as áreas do saber e do agir, além das formas de habitar o mundo. Por esse motivo, essas mudanças não ocorrem de forma fragmentada, mas de maneira gradual e contínua, estabelecendo conexões e inter-relações.

Considerando os aspectos anteriormente discutidos e sua relação com a temática defendida na dissertação de mestrado, constatou-se que, após a implementação da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, foram evidenciadas transformações, principalmente nas práticas docentes. Houve ampliação do diálogo entre as duas etapas de ensino e tanto docentes quanto crianças puderam vivenciar esse processo de transição com menos rupturas. Nesse contexto, práticas foram ressignificadas, descontinuidades minimizadas e novos diálogos acerca das infâncias passaram a ser oportunizados.

---

<sup>2</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Com base em tais resultados, a dissertação foi defendida em novembro de 2020, com a compreensão de que ainda havia muitas indagações acerca da temática que poderiam ser aprofundadas em um possível ingresso no Doutorado em Educação. Embora o desejo por continuar estivesse latente, foi necessário interromper temporariamente essa trajetória. Além de conciliar o mestrado, o trabalho e a família, o ano de 2020 foi marcado por incertezas decorrentes da pandemia da COVID-19. Foi necessário buscar outros saberes, reinventar práticas, adaptar-se ao ensino remoto emergencial e, ainda, lidar com o sofrimento das perdas e da insegurança, o que afetou significativamente a saúde emocional. Mesmo diante das dificuldades, sempre é possível aprender com as experiências, sejam elas boas ou ruins.

Em 2021, decidi retomar minha trajetória acadêmica e participar do processo seletivo para o Doutorado em Educação, no qual fui aprovada e novamente contemplada com a bolsa/taxa da CAPES/PROSUC. Hoje, refaço esse percurso e traço novos caminhos, com a convicção de que desejava ampliar a pesquisa e dar continuidade às investigações iniciadas no mestrado.

Após a leitura de pesquisas na área de interesse, surgiu uma inquietação. Ao longo da dissertação de mestrado, o termo “transição” foi utilizado para referir-se à passagem da criança entre uma etapa e outra de ensino. Diante disso, buscou-se aprofundar a compreensão acerca do significado do termo. “Transição” deriva do latim *transitio*<sup>3</sup> e está relacionada a *transire*, que significa “passar” ou “ir adiante”, sendo composta pelos elementos trans (“através”) e ire (“ir”, “deslocar-se”). No dicionário da língua portuguesa<sup>4</sup>, o termo se refere à ação ou efeito de transitar; estágio intermediário entre uma situação e outra; mudança de uma condição para outra.

Esse significado articula-se com a proposta desta pesquisa, uma vez que o processo de transição está relacionado à passagem da criança de uma situação para outra, indicando continuidade em sua trajetória. No contexto educacional, o termo refere-se às mudanças vivenciadas pelos estudantes ao longo de seu percurso formativo. Neste estudo, a pesquisa concentra-se em uma transição específica: a que ocorre entre a EI e o EF.

Ao mesmo tempo em que se refletia o termo transição, também foram estruturadas as formas de interação com as crianças/estudantes e com os docentes

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/transicao/>

<sup>4</sup> Fonte: Dicionário Michaelis (<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=transição>)

ao longo desta pesquisa. Essa perspectiva de compreender a transição dialogava com os princípios que orientam a formação docente.

O propósito inicial da pesquisa consistia na promoção de espaços formativos em que professores de jardim 2 e 1º ano da rede municipal de Canoas/RS pudessem pensar, discutir, propor ações e aprofundar-se na temática da transição, a partir da reflexão sobre os princípios da Política de Articulação (Departamento de Atlântico/Colômbia) e da viabilidade de sua implementação na realidade canoense. Contudo, como já sinalizado, tratava-se de uma proposta inicial.

Foi necessário o decurso de um ano de doutorado, a retomada do ensino presencial e a participação em inúmeras formações (algumas por iniciativa própria e outras propostas pela Secretaria de Educação do município) para que se compreendesse que não se tratava exatamente do caminho inicialmente delineado.

Defendo a formação continuada e compreendo que, nesses espaços, são oportunizadas reflexões sobre a prática pedagógica, além da busca por caminhos diante dos desafios e por respostas às indagações que permeiam o cotidiano escolar. Entretanto, observa-se um processo de desencantamento em relação às formações continuadas, sentimento compartilhado por colegas da rede municipal de ensino, os quais manifestam, em suas falas, angústias e dificuldades semelhantes.

Esse desencantamento não está associado à negação de sua potencialidade, mas à maneira como as propostas vêm sendo organizadas, planejadas e executadas. Também decorre da predominância de questões pouco relevantes para a prática docente e da apresentação de soluções generalistas que desconsideram as especificidades dos contextos escolares.

Diante disso, foi delineado um novo caminho investigativo, fundamentado em uma perspectiva ecossistêmica da transição, a partir da observação *in loco* do contexto escolar e da inter-relação entre diferentes sujeitos, contextos e dimensões.

Assim, foram construídos espaços planejados, instigadores e respeitosos de partilha, envolvendo, além dos professores, a escuta sensível das crianças, na perspectiva da criança como produtora de culturas e linguagens (Corsaro, 2011).

Escutar as vozes infantis e suas múltiplas expressões permite interpretar pontos de vista e compreender as crianças como seres sociais ativos, capazes de se comunicar, participar, dialogar e contribuir para a elaboração das ações educativas. Ouvir as crianças vai além da escuta verbal, envolve atenção aos gestos, olhares e

formas de brincar, exigindo sensibilidade, disponibilidade e receptividade do adulto para interpretar os sentidos construídos nas experiências. Na transição, a escuta constitui uma das estratégias para sentir e pensar a infância, rompendo as tensões e conflitos historicamente associados à passagem entre EI e EF. Para dar voz às crianças, foram organizadas rodas de conversa mediadas pela contação de histórias.

Embora a literatura infantil já estivesse presente na minha prática, foi em 2023 que minha relação com as narrativas se tornou mais próxima e significativa, após a participação no curso de extensão “Quem conta um conto, aumenta um ponto? Recontextualizar a ciência por meio da contação de histórias”, oferecido pela Universidade La Salle, em parceria com a Secretaria de Educação de Canoas/RS. A escolha pelo curso decorreu da crença na potência das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e para a ampliação dos repertórios culturais.

Nos anos de 2024 e 2025, essa prática foi aprofundada no contexto da biblioteca escolar e no âmbito do trabalho no Projeto Livro Leitura, desenvolvido por meio da hora do conto. Backes, Felicetti e Almeida (2024) destacam que a recontextualização da linguagem, por meio da contação de histórias, é ressignificada em diversos contextos, uma vez que possibilita aos sujeitos estabelecer relações entre saberes e experiências vivenciadas.

Esta prática configura-se como espaço de aprendizagem, no qual se integram emoção, imaginação, escuta e sensibilidade. Para Robayo e Felicetti (2018), a hora do conto está centrada na ludicidade e mobiliza recursos afetivos, emocionais e cognitivos. Por esse motivo, essa prática, no contexto da produção dos dados da pesquisa, contribuiu para dar visibilidade às vozes infantis, reconhecendo-as como protagonistas desse processo, nas interações com o meio, nas experiências e repertórios.

A seguir, são apresentadas as relevâncias social e acadêmica, bem como o problema, os objetivos e a tese defendida na pesquisa.

## **2.2 O caminho em outros espaços: relevância social e acadêmica da pesquisa**

Não há como pensar em transição, alfabetização, aprendizagem e prática pedagógica sem considerar as dificuldades vivenciadas por crianças, professores,

gestores e famílias durante a pandemia da Covid-19 (2020-2022). Houve um longo período de isolamento, distanciamento social, uso de máscaras e adaptação a uma nova modalidade de ensino, o ensino remoto emergencial. As instituições passaram a desenvolver suas atividades em caráter emergencial, a partir da regulamentação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC).

Com isso, docentes precisaram planejar aulas e elaborar estratégias capazes de alcançar o maior número possível de estudantes, buscando alternativas para as diferentes realidades de acesso. Entre elas, estavam os que tinham acesso à internet e às tecnologias, aqueles que dispunham apenas de um telefone celular compartilhado por toda a família, os que dependiam do recebimento de materiais impressos pela escola e, ainda, aqueles que evadiram e com os quais as escolas não conseguiram manter contato. Essas situações evidenciam que a pandemia agravou as desigualdades e dificultou a garantia do direito à educação, conforme previsto no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2020), em média 154 milhões de estudantes (crianças e adolescentes) tiveram as aulas interrompidas devido à pandemia da Covid-19 na América Latina e no Caribe. No contexto brasileiro, aproximadamente 46,8 milhões de estudantes, ou seja, 95%, tiveram as atividades presenciais suspensas. Especificamente no município de Canoas/RS, esse número chegou a cerca de 30 mil estudantes, apenas no EF.

Dentro deste cenário, os professores precisaram manter vínculos, mesmo distantes fisicamente, e principalmente estabelecer uma parceria com as famílias para que todo esse trabalho pudesse ser concretizado. No caso das turmas de EI e dos primeiros anos do EF, essa cooperação, envolvimento e fortalecimento dos laços foram primordiais. Os desafios foram inúmeros, assim como as dificuldades vivenciadas ao longo desse período. Durante o ensino remoto emergencial, muitas habilidades e competências sociais, emocionais, cognitivas e pedagógicas não puderam ser plenamente trabalhadas e aprofundadas.

Consequentemente, as crianças, enquanto indivíduos pertencentes a esse meio, foram as principais impactadas pelo cenário de mudanças provocado pela pandemia, uma vez que, com a ausência da escola, houve a restrição do convívio com outros sujeitos e também com ambientes propícios às aprendizagens coletivas.

Sendo assim, no ano de 2022, após as experiências e obstáculos vivenciados, o ensino presencial retornou integralmente, da Educação Infantil à Educação Superior (ES), com o intuito de preencher lacunas de aprendizagem, sanar déficits educacionais já existentes e minimizar os efeitos causados pela pandemia. É importante frisar que ainda não se tomou consciência dos impactos e das implicações acadêmico-pedagógicas do ensino remoto emergencial, tampouco das possíveis perdas no processo de aprendizagem no período pós-Covid e do tempo necessário para a recuperação dessas lacunas.

A fim de diagnosticar a aprendizagem e as possíveis dificuldades advindas desse período, os professores dedicaram-se ao levantamento dos diferentes níveis de cada estudante. À medida que o ensino presencial foi se consolidando, também se intensificaram as exigências relacionadas aos indicadores educacionais. Segundo a pesquisa “O que vem a seguir? Lições sobre a recuperação da educação: resultados de uma pesquisa com ministérios da educação em meio à pandemia de COVID-19”, realizada pela UNESCO, pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) e pelo UNICEF, entre outras instituições, muitos sistemas educacionais recorreram aos exames nacionais para avaliar e certificar a aprendizagem e a qualidade da educação, inclusive durante o período de pandemia.

Cabe destacar que, na realidade brasileira, a qualidade da educação é mensurada através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB é calculado a partir dos dados de aprovação escolar e das médias de desempenho no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A rede municipal de Canoas/RS também utilizou avaliações de larga escala para identificar os prejuízos na trajetória escolar pós-pandemia. Por meio do Canoas Avalia, todos os estudantes do 3º ao 9º ano realizaram, nos anos de 2021 e 2022, instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2021, houve impacto nos resultados, uma vez que as avaliações foram aplicadas em sala de aula para os estudantes em formato presencial e, em domicílio, para aqueles que permaneciam no ensino remoto. Observou-se que muitos estudantes que realizaram as atividades remotamente contaram com o auxílio de responsáveis, especialmente em relação à leitura e à interpretação. Já em 2022, as avaliações foram aplicadas de forma online, no ambiente escolar.

Foram realizadas, entre 2021 e 2022, três avaliações: a primeira diagnóstica, no final do ano de 2021; a segunda de acompanhamento, na metade de 2022; e a terceira, ao final de 2022. As avaliações foram elaboradas em parceria com os professores e professoras da rede municipal de ensino<sup>5</sup>.

Embora o Canoas Avalia, em 2021 e 2022, tenha servido para diagnosticar as defasagens na aprendizagem decorrentes do período pós-pandemia, cada escola também teve autonomia para elaborar seus instrumentos avaliativos, considerando aspectos de sua realidade e particularidades.

Com as turmas de jardim 2, 1º e 2º anos, as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática também foram realizadas nos anos de 2021 e 2022, estando vinculadas ao programa “Pacto pela Alfabetização Canoas”. Esse programa tinha como objetivo alfabetizar as crianças da rede até o final de 2023 e recuperar as perdas na aprendizagem decorridas do período pandêmico. Nos anos de 2021 e 2022, o programa esteve vinculado aos Institutos Raiar e Alfa e Beto. Em 2023<sup>6</sup>, passou a ser administrado pelo Instituto Edube.

Diferentemente do Canoas Avalia, cujos instrumentos contaram com a participação de docentes da rede, no Pacto pela Alfabetização as avaliações têm sido elaboradas pelos institutos envolvidos. Entre as orientações recebidas, destaca-se que, preferencialmente, a aplicação não seja realizada pelo professor regente da turma. Tal exigência torna esse momento delicado para as crianças, uma vez que já estabelecem vínculos com o docente que as acompanha diariamente.

Levando em consideração tais apontamentos, observa-se que alguns tipos de avaliações ou diagnósticos não correspondem a uma perspectiva sistêmica e não são suficientes para representar o conhecimento humano. Certamente, esses dados auxiliam no estabelecimento de comparações e no planejamento de estratégias e metas de superação, mas não determinam os processos cognitivos desses sujeitos em seus diferentes contextos – familiar, educacional, histórico, social e cultural.

À luz das discussões apresentadas nesta seção, fica evidente que municípios, estados e governo federal têm incorporado tais avaliações como forma de mensurar a qualidade educacional, considerando especialmente as notas e os resultados

---

<sup>5</sup> No ano de 2023, todas as escolas da rede municipal de Canoas/RS realizaram a primeira avaliação por meio do Canoas Avalia, aplicada no mês de março.

<sup>6</sup> O Programa Pacto pela Alfabetização Canoas já realizou duas avaliações em 2023, sendo a testagem 0, no mês de março e a testagem 1, no mês de maio, ambas em Língua Portuguesa. As avaliações pelo Instituto Edube são bimestrais, totalizando cinco ao ano.

alcançados pelos estudantes. Além de verificar a aprendizagem, outros fatores devem ser considerados na análise das avaliações de larga escala. Fatores como condições econômicas, sociais, familiares e emocionais, bem como o contexto em que a instituição e a comunidade estão inseridas, também impactam esses resultados e precisam ser analisados. Além disso, torna-se importante considerar a trajetória desses estudantes até chegarem ao 3º, 5º e 9º anos. Como se constitui essa transição escolar? Quais passagens a criança vivenciou até chegar a cada etapa ou ano?

A transição, foco central desta pesquisa, não está contemplada nas avaliações, que desconsideram as experiências vivenciadas pelos estudantes. O processo avaliativo não pode ser reduzido exclusivamente à atribuição de notas ou à quantificação dos resultados. Reforça-se a necessidade de repensar as políticas públicas educacionais, de modo que a avaliação esteja em consonância com a realidade da escola e das crianças, seja realizada por profissionais vinculados aos estudantes e contemple também uma dimensão qualitativa, podendo atuar como mediação para a continuidade do processo de aprendizagem.

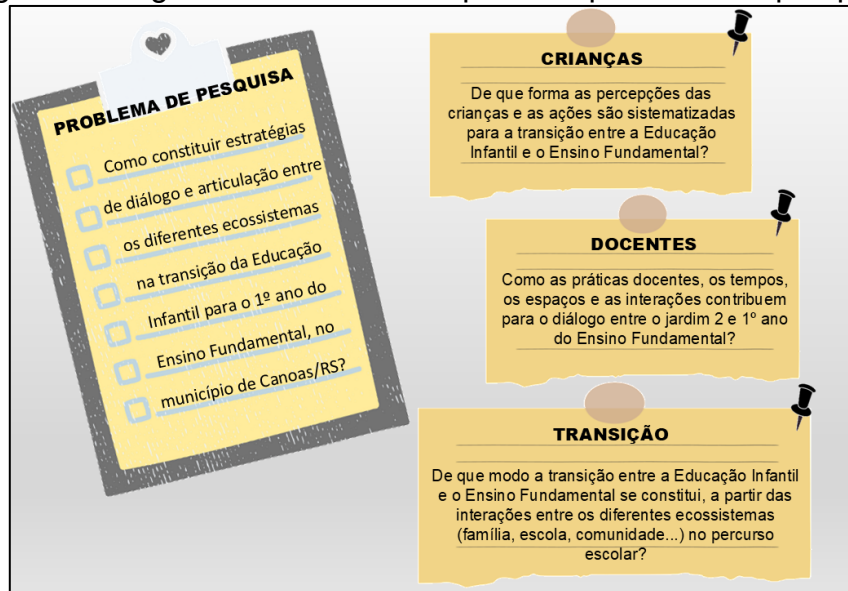
Partindo das questões sociais que abrangem a educação e do percurso acadêmico, pessoal e profissional aqui delineado, identifica-se a necessidade de ampliar os estudos acerca da transição entre a EI e o EF, bem como dos ecossistemas que acompanham a criança e perpassam a sua trajetória escolar.

### 2.3 Problema de pesquisa

O problema institui-se por intermédio da seguinte pergunta: **Como constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS?**

Ao elaborar este problema, outros questionamentos surgiram para reflexão. Com vistas à organização, as questões norteadoras foram agrupadas em três dimensões distintas: **crianças, docentes e transição**. Essas dimensões foram elaboradas a partir da proposta da pesquisa e poderão ser ampliadas e modificadas em congruência com a realidade investigada. A relação entre as dimensões e as perguntas norteadoras é estabelecida na Figura 1:

Figura 1: Perguntas norteadoras a partir do problema de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Diante do problema e das questões norteadoras, foram delineados os objetivos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

## 2.4 Objetivo geral

**Constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.**

Do objetivo geral, delineiam-se os objetivos específicos.

## 2.5 Objetivos específicos

Os objetivos específicos estão relacionados aos questionamentos emergentes do problema de pesquisa e às dimensões apresentadas na Figura 1. Por esse motivo, o Quadro 1 retoma tais questões e apresenta seus respectivos objetivos:

Quadro 1 – Relação entre as perguntas norteadoras e os objetivos específicos

| <b>DIMENSÃO</b>  | <b>PERGUNTA NORTEADORA</b>                                                                                                                                                                            | <b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>                                                                                                                                                                                        |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CRIANÇAS</b>  | De que forma as percepções das crianças e as ações são sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?                                                              | Articular as percepções das crianças em relação às experiências vivenciadas e às ações sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.                                          |
| <b>DOCENTES</b>  | Como as práticas docentes, os tempos, os espaços e as interações contribuem para o diálogo entre jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental?                                                             | Compreender as práticas docentes, tempos, espaços, expectativas e interações nas turmas de jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental.                                                                               |
| <b>TRANSIÇÃO</b> | De que modo a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se constitui, a partir das interações entre os diferentes ecossistemas (família, escola, comunidade...) no percurso escolar? | Propor estratégias para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir das interações entre os diferentes ecossistemas (família, escola, comunidade...) no percurso escolar das crianças. |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir das vivências, leituras, pesquisas e diálogos estabelecidos acerca da transição entre etapas, propõe-se a seguinte tese de pesquisa:

**A conexão entre os ecossistemas envolvidos na transição propicia a continuidade dos processos educativos, por meio de estratégias como as rodas de conversa e contação de histórias, potencializando a escuta das crianças e docentes, as situações lúdicas e contextualizadas, o planejamento conjunto e interdisciplinar, e a reorganização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.**

Após a definição do problema, dos objetivos e da tese de pesquisa, o próximo capítulo apresenta um panorama da produção acadêmica acerca da transição entre a EI e o EF.

### **3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: MAPEANDO A PESQUISA**

Com o objetivo de mapear a produção no campo educacional e científico, foi realizado um levantamento em dois bancos de dados distintos: artigos publicados em revistas classificadas como Qualis A1 e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Serão apresentados os resultados obtidos nesses dois bancos de dados, o percurso de seleção de cada trabalho, a análise geral e as categorias emergentes da revisão sistemática.

#### **3.1 Delineamento do percurso**

A primeira etapa da pesquisa foi realizada junto às revistas científicas e teve início na Rede GERES (Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante). No ano de 2021, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica com o objetivo de mapear os objetos de investigação na área da educação presentes em publicações de revistas indexadas e classificadas como Qualis A1 no Brasil, conforme avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) realizada em 2019. A identificação dos artigos e das informações empíricas ocorreu de forma coletiva, em um processo progressivo e dinâmico de análise, síntese e estabelecimento de categorias, considerando os interesses investigativos do grupo de pesquisadores.

O grupo teve acesso a 113 revistas classificadas como A1 e as categorizou de acordo com suas temáticas, das quais emergiram cinco grandes categorias: Educação e Política, com 16 revistas; Educação Matemática, também com 16; Educação e Linguagens, com 12; Educação Geral, com 39; e Diversos (Saúde, Psicologia...), com 30 revistas.

A partir desse primeiro filtro, o grupo de pesquisa selecionou a categoria Educação Geral para uma análise mais aprofundada. Após a exclusão de revistas com acesso fechado, restaram 31 revistas brasileiras e estrangeiras. Como recorte temporal, foram selecionados os 751 artigos publicados no ano de 2020 nessas revistas. Posteriormente, os artigos foram organizados em categorias temáticas a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave.

Dentre as categorias que emergiram durante a análise realizada pelo grupo, destacam-se: Avaliação, Currículo, Educação Infantil, Educação Básica, Educação Superior, Educação Inclusiva, Ensino e Aprendizagem, Ensino da Língua Inglesa, Matemática, Formação de Professores, Egressos, Políticas Educacionais e Saberes e Práticas.

Como a temática desta tese está centrada na transição da EI para o EF, foram selecionados artigos pertencentes às seguintes categorias: **Educação Infantil, Ensino e Aprendizagem, Currículo, Saberes e Práticas e Formação de Professores**. As demais categorias citadas anteriormente, não foram contempladas nesta etapa da investigação. Para melhor exemplificar, a Tabela 1 apresenta o quantitativo de artigos encontrados em cada revista que atendiam às categorias definidas *a priori*:

Tabela 1: Quantitativo de artigos que atendem as categorias *a priori*

| REVISTA                                        | TOTAL DE ARTIGOS ENCONTRADOS |
|------------------------------------------------|------------------------------|
| Revista Educação e Sociedade                   | 5                            |
| Cadernos CEDES                                 | 1                            |
| Revista Currículo sem Fronteiras               | 9                            |
| Revista Educação & Realidade                   | 20                           |
| Educar em Revista                              | 19                           |
| Revistas Brasileira de Educação                | 35                           |
| Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos      | 21                           |
| Revista Electrónica de Investigación Educativa | 19                           |
| Revista Portuguesa de Educação                 | 6                            |
| Práxis Educativa                               | 3                            |
| Revista Brasileira de História da Educação     | 12                           |
| <b>TOTAL DE REVISTAS</b>                       | <b>150</b>                   |

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Dos 751 artigos encontrados nas revistas e analisados pelo GERES na categoria Educação Geral, 150 estavam inseridos nas categorias definidas *a priori*, correspondendo a 19.97% do total. Após essa etapa de seleção, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, sendo posteriormente lidos na íntegra os trabalhos que apresentavam maior aproximação com a temática de pesquisa. As demais revistas analisadas pelo grupo e que foram apresentadas neste quadro não contemplaram artigos relacionados às categorias definidas *a priori* para esta tese.

Conforme exposto na Tabela 2, nesta etapa do trabalho foram identificados seis artigos que se aproximam da temática investigativa, correspondendo a 0,80% do total dos artigos e a 4% dos artigos inseridos nas categorias definidas *a priori*. Embora muitos deles não abordem diretamente a transição entre a EI e o EF, foram selecionados por apresentarem contribuições relevantes acerca do currículo, da infância e dos processos relacionados à alfabetização e letramento.

Tabela 2: Quantitativo de artigos por temática

| CATEGORIA                   | NÚMERO DE ARTIGOS LIDOS | NÚMERO DE ARTIGOS QUE ATENDEM AO OBJETIVO |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------------------------------|
| Educação Infantil           | 12                      | 1                                         |
| Saberes e práticas docentes | 15                      | 2                                         |
| Currículo                   | 10                      | 2                                         |
| Ensino e aprendizagem       | 78                      | 1                                         |
| Formação de professores     | 35                      | 0                                         |
| <b>TOTAL</b>                | <b>150</b>              | <b>6</b>                                  |

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Dos seis artigos selecionados, dois pertencem à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os demais artigos foram publicados na Revista Currículo sem Fronteiras, vinculada à Associação Brasileira de Currículo (ABdC); na Revista Educação & Realidade, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); na Revista Brasileira de Educação, publicação em fluxo contínuo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e na Educar em Revista, mantida pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Para melhor visualização, o Quadro 2 apresenta a síntese dos artigos relacionados à transição entre a EI e o EF:

Quadro 2: Artigos selecionados para análise

| REVISTA                                                                                          | TÍTULO                                                                                                                                            | AUTOR(ES) / AUTORA(S)                                                                                                    | PALAVRAS-CHAVE                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020. | A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017                | Cássia Helena Guillen<br>Maria Elisabeth<br>Blanck Miguel                                                                | Base Nacional Comum Curricular; Parâmetros Curriculares Nacionais; programa de alfabetização. |
| Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.                               | Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras                               | Marcelo Oliveira da<br>Silva Rodrigo Saballa<br>de Carvalho                                                              | Educação Infantil; Currículo; Infância; Docência; Pedagogia da Infância                       |
| Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e99897, 2020.                                   | Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola                                                                    | Maria do Socorro<br>Alencar Nunes<br>Macedo                                                                              | Pesquisa. Letramento. Escola. Perspectiva Teórico-Metodológica.                               |
| Revista Brasileira de Educação v. 25 e250018 2020.                                               | Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular | Artur Gomes de<br>Moraes Alexsandro da<br>Silva Gabryella Silva<br>do Nascimento                                         | Educação Infantil; Alfabetização; Currículo.                                                  |
| Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020.  | Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos                                                   | Eliane Dominico,<br>Aliandra Cristina<br>Mesomo Lira<br>Heloisa Toshie Irie<br>Saito Solange Franci<br>Raimundo Yaegashi | Currículo; Educação Infantil; prática pedagógica.                                             |
| Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e64831, 2020.                                                | Criança, infância e Educação Infantil: pressupostos das pesquisas                                                                                 | Ademilson de Sousa<br>Soares                                                                                             | Memória bibliográfica. Pressupostos. Criança. Infância e Educação Infantil                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para compor o *corpus* de análise e identificar as principais discussões aprofundadas pelos autores e autoras, os seis artigos foram lidos na íntegra, cuja análise será apresentada na próxima seção deste texto.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para as buscas, foram utilizados como descritores as palavras-chave: “Transição da Educação Infantil”, sendo selecionados os trabalhos publicados entre 2020 e 2023<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> A revisão sistemática foi realizada no início da pesquisa, por esse motivo, optou-se pelo período temporal entre os anos de 2020 a 2023, sem ampliação para os anos posteriores. Parte da revisão foi

No recorte temporal definido, foram identificados 62 trabalhos. Com o objetivo de verificar quais pesquisas apresentavam coerência com a temática investigada e realizar uma triagem inicial, foram lidos todos os títulos, resumos e palavras-chave.

Após essa leitura, foram identificadas 12 pesquisas relacionadas ao objetivo desta tese, sendo cinco teses e sete dissertações, correspondendo a 19,35% do total de trabalhos encontrados. Todas as pesquisas foram lidas na íntegra e suas informações encontram-se sistematizadas no Quadro 3:

Quadro 3: Pesquisas selecionadas para análise

| Ano  | Tipo de trabalho <sup>8</sup> | Título / Autor                                                                                                                                                                     | Universidade                                     | Objetivo geral                                                                                                                                                                                                                                                     | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2020 | D                             | A ação pedagógica docente na articulação entre educação infantil e anos iniciais: a experiência do departamento de Atlântico (Colômbia)<br><br>Autora: Fabíola dos Santos Kucybala | Universidade La Salle – PPG em Educação          | Analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, favorece a ação pedagógica dos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental. | A formação oportunizada pela Política de Articulação entre Níveis Educativos, no contexto do Departamento de Atlântico, na Colômbia, contribui para transformar vivências cotidianas, ações pedagógicas e experiências voltadas à transição. Além disso, o aprimoramento dos saberes e o compartilhamento entre os diferentes sujeitos, propiciam ambientes colaborativos e a implantação de estratégias voltadas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.                                                                                                             |
| 2020 | T                             | A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: a experiência da criança<br><br>Autora: Gisele Brandelero Camargo                                    | Universidade Federal do Paraná – PPG em Educação | Compreender o ponto de vista das crianças sobre como é sua experiência de atravessar da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.                                                                                                             | 1) O estudo revelou maior ênfase das culturas infantis na EI e supervalorização do currículo e dos conteúdos formais de leitura e escrita no EF;<br>2) Alteração na experiência corporal e no modo de participação das crianças de um contexto para o outro (EI para o EF);<br>3) As crianças gostam e desejam mudanças nos contextos de suas escolas;<br>4) O corpo criança é o lugar da sua experiência e das suas interpretações e ações sociais. As crianças revelaram com o corpo em movimento, suas relações com as rotinas escolares e os efeitos que a travessia causou. |

<sup>8</sup> Utilizamos a letra D para identificar as dissertações e a letra T para as teses.

| Ano  | Tipo de trabalho | Título / Autor                                                                                                                                                     | Universidade                                                   | Objetivo Geral                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2020 | T                | Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental<br><br>Autora: Luciana dos Santos Gonçalves | Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PPG em Educação | Investigar como as crianças respondem afetivamente à situação da travessia da EI para o EF.                                                                                                                                                                                                                                                 | 1) A escuta sensível às crianças é necessária e pode transformar seus modos de pensar, sentir e olhar, além de direcionar os trabalhos pedagógicos e prevenir possíveis dificuldades vindas com a mudança para um novo ambiente, auxiliando no processo de transição.<br>2) A importância de criar práticas distintas que deem oportunidade para que as crianças reflitam sobre o que estão vivendo/viverão e que estas experiências se constituam em vivências enriquecedoras.<br>3) Segundo as narrativas das crianças, a travessia deveria acontecer de forma mais articulada entre as duas etapas da educação básica. Há poucas ações pedagógicas que amenizem as dificuldades vividas e proporcionem um maior acompanhamento das crianças ao chegarem na escola nova. |
| 2020 | D                | O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos/SP<br><br>Autora: Lucimara Artussa | Universidade Federal de São Carlos – PPG em Educação           | Analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino no município de São Carlos/SP. | 1) A pesquisa revelou que pensar na alfabetização e letramento no processo de transição não é pensar em antecipar o 1º ano para a EI. Pelo contrário, a imagem da alfabetização pode ser reinventada desde a EI sem que haja punições ou sofrimentos para as crianças, de modo a proporcionar a sua integração com diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano, e caminhar com sucesso na aquisição da leitura, escrita e interpretação.<br>2) O trabalho docente na EI e no EF requer um aprofundamento quanto aos diversos tipos de saberes. A docência na prática, juntamente com os conhecimentos acerca das políticas públicas e a consulta a diferentes referenciais teóricos, ajuda a sustentar a prática pedagógica.                                        |

| Ano  | Tipo de trabalho | Título / Autor                                                                                                                                                 | Universidade                                                                            | Objetivo Geral                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2020 | D                | Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental<br><br>Autora: Rafaela de Jesus Souza Alonso | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PPG em Educação: Psicologia da Educação | Analisar e explicar as significações constituídas por uma professora que vivenciou o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.                                                                                                                                                                                                                                                                      | Os resultados apontam para a necessidade de os professores do 1º ano conhecerem o percurso traçado pelas crianças na EI, bem como as propostas pedagógicas realizadas na etapa anterior. Além disso, a importância de se promover encontros entre os docentes da EI e do EF, para compartilharem experiências acerca do ensino da leitura e da escrita e para elaborarem estratégias de articulação para um processo de transição mais adequado para todos que o vivenciam.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2021 | T                | A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados<br><br>Autora: Angélica de Almeida Merli              | Universidade de São Paulo – PPG em Educação                                             | Investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em encontros formativos integrados entre profissionais de ambas, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das etapas e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na Educação das infâncias. | 1) A importância das orientações e apoio às unidades educacionais, equipe gestora e docentes, bem como a implantação de ações necessárias para reduzir as rupturas na transição das crianças e de suas famílias.<br>2) Os momentos formativos potencializam a integração entre profissionais nas duas etapas de ensino e ampliam o diálogo sobre as especificidades de atuação e pontos de articulação entre EI e EF.<br>3) A importância de propor encontros formativos para discussão das transições que envolvam também as equipes gestoras, com destaque à coordenação pedagógica.<br>4) Acolhimento, reconhecimento e valorização das múltiplas linguagens, formas de comunicação e expressão das crianças e dos profissionais das escolas de EI e EF. |

| Ano  | Tipo de trabalho | Título / Autor                                                                                                                                                                                                                                          | Universidade                                                                                              | Objetivo geral                                                                                                                                       | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2022 | D                | O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública<br><br>Autora: Gisele dos Santos Oliveira Batista | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores | Conhecer os desafios enfrentados por professores do 1º ano e pelas crianças ao viverem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. | A escola é um lugar para estar, viver, aprender, (re)conhecer, (re)ver e (re)pensar o mundo e a vida. Pensar a transição requer a reflexão sobre integração e infância para a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, “a pesquisa revelou na escola pesquisada que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental caminha a passos lentos. Logo, torna-se fundamental reconhecer a importância da atividade formativa enquanto mecanismo para emancipação e transformação da prática do professor nessa transição, possibilitando que o contexto do trabalho dos profissionais constitua-se pela ação reflexiva do fazer pedagógico” (Batista, 2022, p. 141). |
| 2022 | D                | Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores.<br><br>Autora: Rosa Cleide Marques Machado                                                                             | Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PPG em Educação                                                | Investigar quais as múltiplas determinações que interferem na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.                                   | 1) A passagem da EI para o EF é um momento que exige da criança transformações mais aceleradas em seu desenvolvimento.<br>2) A importância do professor e das políticas públicas na condução dessa passagem e a exigência da formação inicial e continuada para preparar o docente para uma prática pedagógica que o coloque, assim como as crianças, em atividade de estudo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

| Ano  | Tipo de trabalho | Título / Autor                                                                                                                                                      | Universidade                                                      | Objetivo geral                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2022 | T                | Diálogos necessários entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: construindo intersecção na transição<br><br>Autora: Raquel Karpinski                         | Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG em Educação       | Analisar como o processo de transição entre a Educação Infantil-Pré-Escola e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais está sendo realizado na Rede Municipal de Educação da cidade de Feliz/RS, a partir da escuta dos(as) professores(as) e gestores(as) acerca das inter-relações entre as políticas públicas de Educação Básica e as práticas de transição realizadas nos espaços escolares. | A transição entre etapas se mostra desafiadora, principalmente pelo fato de que há um desconhecimento dos professores com relação às políticas educacionais, além da ausência de formação e debate local. Há também a descontinuidade entre os dois espaços (EI e EF); a redução do tempo de brincar; a não realização de brincadeiras como processo para aprendizagem das crianças; foco nos conteúdos do EF, especialmente em atividades tradicionais voltadas à alfabetização e o letramento; e alterações nos espaços, tempos, currículos, relações e funções. A investigação ainda evidencia que o EF precisa ser considerado como uma etapa de continuidade de aprendizagens, sem que haja um corte brusco de uma etapa para outra. |
| 2022 | D                | Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental: análise da transição segundo as professoras<br><br>Autora: Keila Cristina Armando De Moraes | Universidade Federal de São Carlos – PPG Profissional em Educação | Investigar como as docentes pesquisadas conduzem o processo de transição e de desenvolvimento infantil implicados com a aquisição da linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental                                                                                                                                                                               | 1) Os resultados evidenciam que a ludicidade e os jogos estão presentes no planejamento das professoras, no entanto, a articulação da teoria com a ação pedagógica ainda não acontece efetivamente.<br>2) Aponta a necessidade de investimento na formação continuada e a urgência de estratégias que mudem os olhares e as posturas no processo de transição entre etapas, bem como na adaptação de uma nova rotina.<br>3) A importância de um currículo comum como fio condutor e de atividades educativas estimulantes que promovam o avanço da linguagem infantil, entre elas a linguagem escrita.                                                                                                                                    |

| Ano  | Tipo de trabalho | Título / Autor                                                                                                                                 | Universidade                                | Objetivo geral                                                                                                                                                             | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2023 | T                | <p>“Como é a escola dos grandes?” Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui: as vozes das crianças.</p> <p>Autora: Fulvia de Aquino Rocha</p> | Universidade de São Paulo – PPG em Educação | Conhecer quais são as experiências das crianças que estão na última etapa da Educação Infantil em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental a partir de suas próprias vozes. | <p>1) “O estudo evidenciou a ausência no tratamento do tema da transição entre crianças das Unidades Educativas pesquisadas, que têm o imaginário composto a partir das poucas informações obtidas pelas falas de familiares em seus contextos sociais, o que compõe uma base rasa e incapaz de apoiar suas expectativas e sentimentos. As vivências a partir das estratégias de pesquisa se apresentaram como espaços onde foram constituindo um repertório sobre a transição. Suas expectativas e sentimentos revelaram-se ambíguos, a vontade de permanecer no contexto imediato, familiar e o desejo de extrapolá-lo conectado ao desejo de “se tornar grande”” (Rocha, 2023, s/p).</p> <p>2) É urgente que “[...] estratégias de transição sejam planejadas, dialogadas e inseridas nos projetos das instituições tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, para que o diálogo sobre esse movimento faça parte das rodas de conversa e experimentações e as crianças encontrem espaço para expor o que pensam, sentem e sejam apoiadas em seus processos [...]” (Rocha, 2023, p. s/p).</p> |

| Ano  | Tipo de trabalho | Título / Autor                                                                                                                 | Universidade                                     | Objetivo Geral                                                                                                                                                                                                                                     | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2023 | D                | Enfoques dados à alfabetização na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental<br><br>Autora: Patricia Vital Leite | Universidade Estadual Paulista – PPG em Educação | Descrever em que consistem as atuações escolares com referência à passagem da E.I para o E.F em termos dos procedimentos postos em prática para promover a transição e em termos da coerência entre as orientações pedagógicas adotadas no ensino. | As atividades pedagógicas voltadas ao brincar são reduzidas no período de transição se comparadas às realizadas em anos anteriores. Além disso, no que se refere às atividades de leitura e escrita, embora se afirme inúmeras possibilidades de escrita espontânea e interação com diferentes gêneros textuais, as produções das crianças são apontadas como erro, o que afasta a concepção cognitivo-construtivista. Descarta-se também a concepção socioconstrutivista, uma vez que não é considerado o contexto ambiental da criança, nem a interação de fatores internos e externos a ela na aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, as práticas docentes que compõem a pesquisa estão centradas no ensino da leitura e da escrita com ênfase na cópia e silabação, acarretando na diminuição dos tempos e espaços das infâncias. |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

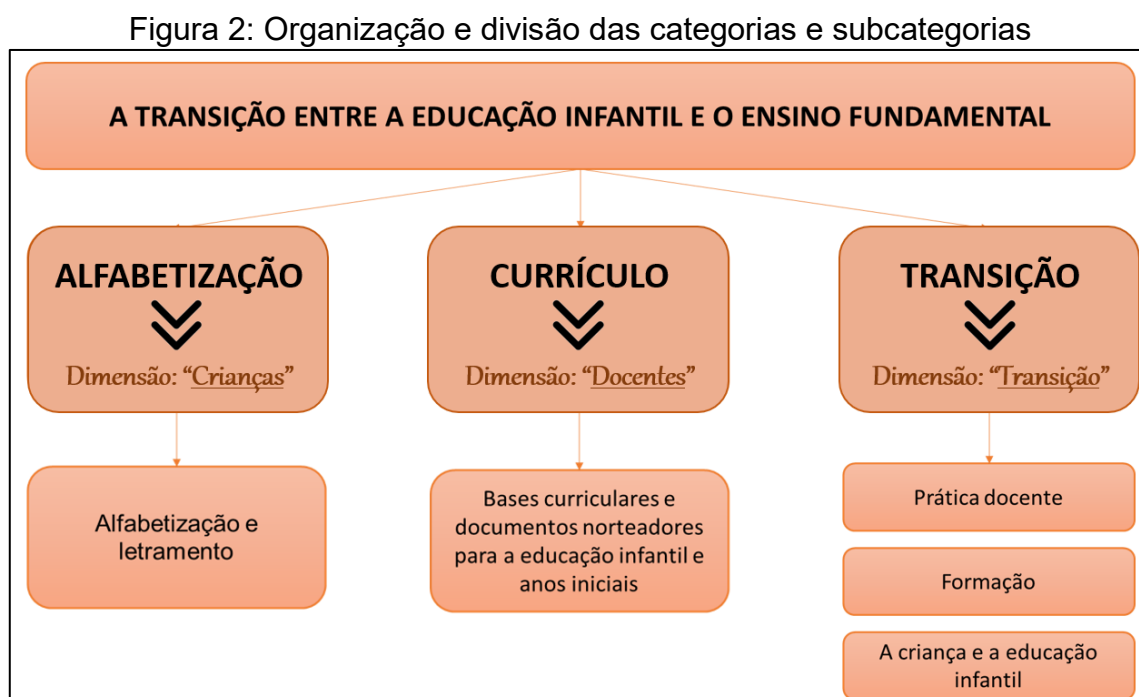
### 3.2 Análises

Posteriormente à leitura, conforme propõem Moraes e Galiuzzi (2007), realizou-se a desconstrução dos textos, os quais foram desmembrados com o objetivo de estabelecer relações entre as unidades de análises, bem como categorizados e classificados para a constituição das categorias emergentes. Ao final desse processo analítico, geraram-se as unidades de sentido, divididas em três categorias e cinco subcategorias.

Da primeira categoria, intitulada **Alfabetização**, emergiu a subcategoria Alfabetização e Letramento. A segunda categoria refere-se ao **Currículo**, seguida da subcategoria Bases Curriculares e Documentos Norteadores para a EI e o EF. Por fim, a última categoria, aborda a **Transição**, subdividindo-se nas subcategorias Prática Docente, Formação e a Criança e a Educação Infantil.

Cada uma das categorias apresentadas está articulada às dimensões elencadas nesta tese, sendo a categoria Alfabetização relacionada à dimensão Crianças; a categoria Currículo, à dimensão Docentes; e a categoria Transição, à dimensão homônima.

Para melhor visualização, a Figura 2 apresenta essa organização e a relação estabelecida entre as categorias e dimensões:



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Considerando o contexto empírico e as leituras que compõem o *corpus* de pesquisa, as seções subsequentes apresentam as categorias e subcategorias emergentes da revisão sistemática, tomando como ponto de partida a análise das unidades de sentido que deram origem a essas categorias.

Inicialmente, aborda-se a categoria relacionada à alfabetização e ao letramento; em seguida, discutem-se o currículo e os documentos norteadores para a EI e os anos iniciais do EF; por fim, apresentam-se as discussões acerca transição, da prática docente, da formação e da criança na EI.

### 3.2.1 Alfabetização e letramento

Esta categoria inicia-se a partir das contribuições de Guillen e Miguel (2020, p. 580) acerca da mudança de paradigma vivenciada pela alfabetização ao longo das décadas. Segundo as autoras: “A ruptura com a forma de ensinar das décadas anteriores ocorreu por meio do olhar que se deslocou de pensar o modo de alfabetizar para compreender como a criança aprende ao longo do processo de alfabetização”. Essa mudança de compreensão constitui um aspecto central para os processos vivenciados na contemporaneidade, uma vez que outro conceito passou a integrar a prática pedagógica: o letramento intrinsecamente relacionado à alfabetização. Para Soares (2003, p. 16):

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes [...]. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes.

Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais no contexto da infância, desde que sejam desenvolvidos de forma lúdica, interdisciplinar e que contemplem a reflexão sobre a linguagem por meio de diferentes gêneros textuais. Moraes (2020) reforça que os gêneros textuais de domínio público, como textos poéticos, parlendas e cordéis constituem um rico material para auxiliar as crianças a refletirem sobre a língua, ao mesmo tempo em que se divertem com versos, rimas e aliterações.

Para a criança, experiências lúdicas envolvendo brincadeiras no pátio, canções, desafios e atividades que ampliem o vocabulário constituem importantes possibilidades para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento. Entretanto, tais experiências devem estar presentes unicamente no EF? É apenas no 1º ano que a criança pode vivenciar práticas relacionadas à língua e às palavras? Ainda existe resistência em inserir, no final da EI, a dimensão social da leitura e da escrita?

Para responder aos questionamentos apresentados, toma-se como ponto de partida as contribuições de Moraes, Silva e Nascimento (2020). Os autores retomam as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reforçam que, em todas as suas versões, os direitos das crianças de prosseguirem em sua compreensão acerca do sistema de escrita alfabética ainda é pouco aprofundado, principalmente nos últimos anos da EI. Para eles, ainda se está longe de assegurar às crianças: “[...] o direito de, na educação infantil, serem ajudadas a compreender como nosso sistema de escrita alfabético funciona” (Moraes; Silva; Nascimento, 2020, p. 20). Além disso, os autores consideram pertinente a “[...] possibilidade de a língua escrita fazer parte dos direitos de aprendizagem das crianças que frequentam a educação infantil” (p. 20), especialmente daquelas pertencentes às classes populares.

A partir dessas colocações, muitas vezes os professores se veem limitados em suas práticas, por não encontrarem fundamentos curriculares capazes de subsidiar esse processo e favorecer a ampliação de ações voltadas à alfabetização e ao letramento, principalmente ao final da EI.

Reitera-se a importância de assegurar a inserção de vivências lúdicas de aprendizagem relacionadas aos gêneros textuais, uma vez que o trabalho com variados tipos de textos contribui para a construção de diferentes significados acerca da língua e constitui, para a criança, objeto de leitura e reflexão sobre as palavras. Moraes, Silva e Nascimento (2020, p. 22) reiteram que as bases curriculares são importantes e necessárias para embasar o currículo e as práticas nas diferentes etapas da educação, mas destacam a necessidade de que “[...] sejam fruto de debate democrático e sério e contemplem o direito das crianças de, desde a educação infantil, ampliarem progressivamente seus conhecimentos sobre a língua escrita e sobre sua notação”.

Contudo, evidencia-se, em algumas pesquisas que compuseram essa revisão sistemática, que as vivências lúdicas de aprendizagem dão lugar à preparação para o

processo de alfabetização e para o ingresso no EF, resultando em uma supervalorização dos conteúdos formais.

De modo semelhante, a análise dos resultados das teses e dissertações apresentadas no Quadro 3 evidencia uma ruptura brusca na passagem da criança da EI para o EF, principalmente no que se refere ao currículo e às práticas envolvendo a leitura e a escrita.

A pesquisa de Artussa (2020) defende que pensar a alfabetização e o letramento na transição entre a EI e o EF não significa antecipar aprendizagens previstas para o 1º ano na fase final da pré-escola, mas reinventar a alfabetização com o propósito de integrar os diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Partindo dessas constatações e considerando os diferentes usos que a criança faz da língua escrita em situações cotidianas que ultrapassam os espaços escolares, Kleiman (2005, p. 6) aponta que o letramento “[...] surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Por esse motivo, torna-se fundamental integrar práticas de letramento ao contexto educacional, para que os estudantes tenham a possibilidade de vivenciar o trabalho com a leitura e a escrita de maneira significativa e articulada às suas realidades.

Tomando o letramento na escola como uma prática socialmente situada e construída na interação entre os sujeitos alunos e professor, consideramos fundamental o uso de uma metodologia de pesquisa que possibilite a imersão no contexto da escola e da sala de aula, com uma presença estendida em aulas de todas as disciplinas uma vez que a leitura e a escrita são práticas que atravessam todo o currículo em ação (Macedo, 2020, p. 14).

Assim, reitera-se a importância de um currículo integrado entre a EI e o EF, de modo a garantir um processo articulado, colaborativo e sem rupturas, que contemple os direitos de aprendizagem das crianças a partir de práticas de letramento e do trabalho com múltiplas linguagens, promovendo situações que permitam à criança participar de forma efetiva, prazerosa e lúdica.

Seguindo essa concepção, as questões voltadas à alfabetização e ao letramento exercem um papel transformador no contexto educacional, promovendo mudanças nas práticas, nas concepções e nas realidades. Soares (2003, p. 19) afirma que “Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la

sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita”, e consequentemente, tenha contato com textos reais, por meio de uma prática colaborativa, questionadora, reflexiva e contextualizada.

A alfabetização é desencadeada a partir da forma como a criança pensa esse processo e estabelece relações com a linguagem. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento possibilita que a criança sistematize novas formas de pensar, dizer e fazer, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando a relação recíproca estabelecida entre alfabetização e letramento nas duas etapas da Educação Básica, torna-se importante atentar também para as questões relacionadas ao currículo. A segunda categoria aborda os documentos norteadores que fundamentam os currículos da EI e do EF

### *3.2.2 Currículo: Bases e documentos norteadores para a Educação Infantil e os anos iniciais*

Uma das questões abordadas nesta segunda categoria diz respeito aos documentos legais que norteiam os currículos da EI e dos Anos Iniciais do EF. Nesse contexto, tanto os artigos quanto as teses e dissertações apresentam considerações acerca da transição entre as duas etapas de ensino com base no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vigente desde 2018, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que antecederam a atual proposta curricular.

A categoria apresenta as aproximações e os distanciamentos existentes entre os dois documentos no que se refere ao processo de transição entre a EI e o EF. Além disso, expõe as propostas curriculares previstas para cada etapa de ensino, com enfoque em questões relacionadas à alfabetização, à consciência fonológica, ao ensino da Língua Portuguesa e aos gêneros textuais, entre outras.

Contudo, é importante destacar que as concepções curriculares passaram por mudanças nos últimos anos. Conforme apontam Silva e Carvalho (2020, p. 511), “A ampliação do conceito de currículo, sem dúvida alguma, tem implicado uma mudança paradigmática do que se entende por docência na Educação Infantil”. Nessa perspectiva, a docência deixa de estar centrada na figura do professor preocupado em preparar as crianças para o EF. Pelo contrário, “[...] o currículo na Educação Infantil fundamenta-se na escuta atenta às crianças, aos seus anseios, aos seus desejos e às suas curiosidades” (Silva; Carvalho, 2020, p. 511). Dominico *et al.* (2020, p. 233)

também reforçam essa perspectiva ao defenderem que o “[...] currículo participativo é uma construção social, que mediante a ação docente precisa dar voz e ouvir as crianças”.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que o currículo priorize as singularidades das ações infantis (Kramer, 2006), as diferentes concepções de infância e as múltiplas culturas produzidas por intermédio da brincadeira, das aprendizagens lúdicas e do diálogo entre o brincar e o aprender. Corsaro (2011) acrescenta que as crianças são consideradas seres sociais imersos em redes de interação, reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de culturas infantis.

Tais afirmações corroboram a perspectiva defendida por Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71) ao reforçarem que as crianças “quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos, cabe a função de mediação, iniciação, colaboração”.

Torna-se fundamental estabelecer um currículo pautado em práticas lúdicas, que valorizem as singularidades infantis e priorizem as etapas do desenvolvimento da criança. Ao se voltar a atenção para as habilidades propostas em cada etapa de ensino, percebe-se que as questões relacionadas à alfabetização assumem lugar de destaque.

De acordo com os artigos e pesquisas selecionados, a alfabetização não é concebida de forma negativa nem entendida como um processo que não deva ser introduzido na etapa final da EI, mas como uma inserção em práticas sociais de leitura e escrita, a partir da utilização de diversos gêneros textuais e múltiplas linguagens. Moraes, Silva e Nascimento (2020, p. 21), nessa perspectiva, apontam que os documentos nacionais vigentes ainda apresentam algumas lacunas: “[...] um currículo nacional precisa ser bem mais explícito quanto ao repertório de gêneros textuais com que as crianças progressivamente se deveriam familiarizar, tanto na creche quanto na pré-escola”. Os autores continuam afirmando que “[...] seria muito mais produtivo se tal documento explicitasse, de forma cristalina, as habilidades de compreensão leitora a serem ensinadas antes da alfabetização formal”.

Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem da língua escrita constitui uma condição necessária para a continuidade do processo de escolarização e, como tal, pode ser introduzida e incorporada desde a EI, por meio de diferentes tipos de textos orais e escritos que pertençam ao cotidiano da criança. Além disso, faz-se

necessário desenvolver práticas que valorizem o prazer, o lúdico e a construção de conhecimentos. As ideias de Kramer (2011, p. 80) corroboram esse pensamento ao apontarem as prioridades das instituições de EI e EF. Para a autora é de suma importância:

[...] que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos.

Sendo assim, é necessário que os documentos norteadores, que servem de base para o currículo dessas duas etapas de ensino, apresentem propostas que ampliem as possibilidades lúdicas e as experiências infantis, além de propiciarem novos desafios que instiguem as crianças a avançarem em suas aprendizagens por meio das diferentes linguagens, como a música, as brincadeiras, o teatro e a comunicação entre o corpo, a emoção e a linguagem (Brasil, 2018).

Por meio de um currículo integrado e pautado em tais pressupostos, torna-se possível oportunizar a atitude lúdica, conforme destacam Robayo e Felicetti (2018), bem como contribuir para a melhoria das práticas docentes e para a diminuição das barreiras existentes entre a EI e o EF, compreendendo esse movimento como um processo centrado na interação e nas necessidades infantis.

Dentro desse paradigma, a terceira e última categoria encontrada na análise dos artigos, teses e dissertações aborda a transição, destacando sua articulação com a prática pedagógica, a formação docente e as concepções de criança e Educação Infantil.

### *3.2.3 Os desafios da transição*

Nesta categoria, emergiram três subcategorias de análise: a prática docente; a formação; a criança e a Educação Infantil. Essas subcategorias são apresentadas de maneira integrativa, sem divisão temática, posto que todas se entrelaçam, complementam-se e contribuem para enriquecer as discussões aqui realizadas.

Na concepção de alguns autores, a criança é vista como protagonista, detentora de direitos e produtora de culturas (Silva; Carvalho, 2020), constituindo-se como eixo do processo educativo e da aprendizagem. As pesquisas sugerem dar voz aos seus anseios, curiosidades e desejos, garantindo uma vivência plena da infância e de seu desenvolvimento enquanto ser humano, além de uma escuta sensível (Gonçalves, 2020) capaz de minimizar as dificuldades decorrentes das mudanças presentes no processo de transição.

Por meio das interações, da ludicidade, do diálogo e da imersão em experiências que cercam a criança, é possível viabilizar a aprendizagem em situações reais e a exploração de objetos que permeiam o seu cotidiano, ampliando a construção de conhecimentos de forma significativa.

Um exemplo a esse respeito trata da rotina executada com as crianças ao longo da jornada escolar. Dominico *et al.* (2020, p. 217) afirmam que as “[...] práticas docentes tendem a privilegiar atividades de controle e direção das crianças, com pouco espaço para o exercício e a construção da autonomia infantil, configurando-se em estratégias de governo dessa população”. As atividades proporcionadas às crianças, bem como a organização do tempo, dos espaços e da rotina, devem servir de suporte para a imaginação e para o desenvolvimento da autonomia infantil (Dominico *et al.*, 2020). As autoras complementam ainda que “quanto mais enriquecedoras forem as práticas pedagógicas, maiores serão as oportunidades para que a afetividade, a criatividade e a autonomia sejam vivenciadas e desenvolvidas” (Dominico *et al.*, 2020, p. 233).

A pesquisa de Camargo (2020) reforça as discussões de Dominico *et al.* (2020) sobre o controle e a direção das crianças. Para a autora, há uma alteração na experiência corporal e na participação da criança quando comparada à sua atuação nas duas etapas de ensino. Enquanto na EI as crianças revelaram o corpo em movimento, no 1º ano observou-se uma rotina mais rígida, com espaços, tempos e atividades mais estruturados. Leite (2023) também evidencia que as atividades voltadas ao brincar são reduzidas no período de transição quando comparadas às anteriores da EI.

Com isso, reitera-se a importância de um currículo que considere as crianças, suas potencialidades, seus sentimentos e sua imaginação, além da diversidade de experiências que o ambiente proporciona. Por meio de um currículo flexível e

intencional, é possível pensar em práticas pedagógicas voltadas a experiências significativas e enriquecedoras para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Por esse motivo, reforça-se a importância do investimento em políticas e programas de formação continuada que contribuam para a reflexão e a reconstrução de práticas pedagógicas, que amparem e subsidiem os professores em seu planejamento e auxiliem na criação de ambientes interativos de aprendizagem (Kucybala, 2020). Corsino (2005) ainda propõe a construção de um trabalho coletivo pautado na infância, que contribua para a consolidação de conhecimentos e práticas docentes.

No que se refere à temática da formação, as teses e dissertações apresentaram a ausência de espaços formativos e apontaram para a necessidade de investimento na formação continuada (Moraes, 2022), em encontros voltados à discussão das transições que envolvam professores e equipe gestora (Merli, 2021) e em atividades formativas como mecanismos de emancipação e transformação das práticas docentes (Batista, 2022). Segundo Merli (2021), os momentos formativos potencializam a integração entre os profissionais das duas etapas da Educação Básica e ampliam o diálogo sobre as especificidades de atuação e os pontos de articulação entre a EI e o EF.

Os processos de formação são fundamentais para os profissionais que atuam em todas as etapas da Educação Básica. Neste momento, o foco recai sobre o processo de transição inicial entre EI e EF, por considerar este o pilar para a construção das bases essenciais que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem posteriores.

Segundo estes preceitos, os programas de formação continuada, com o objetivo de suprir as necessidades docentes e abordar as dificuldades reais apresentadas no cotidiano da sala de aula, precisam considerar, entre outras questões, as fases do desenvolvimento infantil e as peculiaridades de cada etapa de ensino, garantindo a transformação das práticas e o repensar constante sobre o fazer pedagógico.

Silva e Carvalho (2020) apontam para a necessidade de a comunidade epistêmica – não aquela constituída apenas por pesquisadores, mas também pelos docentes que exercem efetivamente a docência – faça uma crítica ao processo de colonização da Pedagogia da Infância, de modo que compreenda as diferentes relações estabelecidas e reafirme a centralidade da figura docente e da intencionalidade educativa nas práticas cotidianas da EI. As autoras apontam que “[...]”

não existe um “modelo” de professor, mas que somos nós que constituímos modos de exercício da docência, sempre passíveis de reinvenção” (Silva; Carvalho, 2020, p. 512).

Por esse motivo, opta-se por não separar essas três subcategorias emergentes, por se compreender que a prática, a formação e o conhecimento acerca da infância caminham de forma articulada e perpassam o pensamento e a prática dos profissionais que atuam com crianças na EI e nos Anos Iniciais do EF, alicerçando a construção das bases dos processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que contribuem para a construção dos saberes infantis.

Nesse constante processo de construção e reconstrução, de reconhecimento da identidade docente e do estabelecimento de relações entre os diferentes sujeitos escolares, Soares (2020, p. 16) destaca:

Para conhecer a escola, a criança, a infância e a educação infantil, temos que sair de casa e também voltar para casa, ou seja, temos que abrir diálogos com outros pressupostos (significa sair de casa) para reconhecer, afirmar e reafirmar a base epistêmica que funda o nosso pensamento e a nossa ação no campo (significa voltar para casa).

Após a análise de todas as categorias e subcategorias emergentes, alguns achados importantes podem ser sinalizados. O primeiro evidencia que os artigos, teses e dissertações abordam questões relacionadas à ampliação e integração de um currículo pautado em práticas lúdicas que articulem a EI e o EF. Com base na BNCC (Brasil, 2018) as interações e brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Tais achados corroboram a ideia de que as múltiplas experiências vivenciadas no processo de transição contribuem para a construção e a apropriação de conhecimentos e possibilitam aprendizagens que contemplam as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Ainda que as legislações vigentes, incluindo a BNCC (Brasil, 2018), tragam a importância de práticas em diferentes linguagens, envolvendo os multiletramentos, observa-se, no decorrer da revisão sistemática, o distanciamento ou o desconhecimento das questões relacionadas à alfabetização e ao letramento, tanto ao final da EI quanto nos anos iniciais do EF.

Para que haja êxito nesse processo, é necessário que se estabeleça um trabalho articulado e sistemático entre as duas etapas da Educação Básica e que as

proposições da BNCC sejam incorporadas às práticas pedagógicas e escolares. É necessário garantir os direitos de aprendizagem e as singularidades das ações infantis a partir de práticas de letramento, introduzidas desde a EI.

O segundo achado na revisão sistemática diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação e à importância de aprofundar as temáticas inerentes ao currículo e, conseqüentemente, à alfabetização e ao letramento entre as duas etapas, articulando teorias, bases legais e a prática experienciada no contexto da sala de aula.

Em ambas as categorias e subcategorias apresentadas, os processos formativos se configuram como fundamentais para compreender inúmeras questões que perpassam o processo de transição, entre elas, como a criança aprende ao longo de sua trajetória na alfabetização. Ao potencializar momentos de integração entre profissionais, desvelar pontos de articulação e ampliar a visão acerca do trabalho desenvolvido na EI e no EF, ainda há a expansão do diálogo a respeito da continuidade da infância e das possibilidades de se pensar a transição.

Rocha (2023, p. 176) aponta que as formações auxiliam a romper a existência de guetos (“aqui na EI” ou “lá no EF”) e a contrapor a ideia de que os currículos da EMEI e da EMEF não se articulam entre si. Propõe-se pensar em processos formativos em prol de um pertencimento mais amplo, no qual tanto uma etapa quanto a outra se reconheçam como integrantes de um mesmo processo e possam dialogar e questionar juntas: o que a Educação Básica pode fazer para fortalecer parcerias? É isso que se busca compreender.

O terceiro achado reitera que as pesquisas na área da transição ainda são escassas frente à importância dessa temática. Propõe-se que este processo seja mais aprofundado e discutido, tanto no campo epistêmico e na pesquisa, quanto entre os profissionais que atuam nas duas etapas da Educação Básica, por meio de formações específicas que deem suporte à prática docente.

Esta pesquisa confirma a importância de se repensar o processo, porém outros estudos precisam ser desenvolvidos para ampliar e ressignificar a prática pedagógica com os pequenos. Por se tratar de uma revisão de literatura, não foi possível verificar como essas interações, pesquisas e construções ocorreram nas instituições educativas, mas, a partir desse olhar minucioso sobre as produções científicas, torna-se possível refletir e planejar ações pautadas nas dimensões abordadas neste trabalho: **crianças, docentes e transição**.

Pelas considerações expostas nesta revisão, compreende-se a necessidade de introduzir no contexto desta pesquisa questões que estejam presentes no cotidiano da sala de aula e sejam fontes de angústias, dúvidas e anseios por parte das crianças e dos docentes.

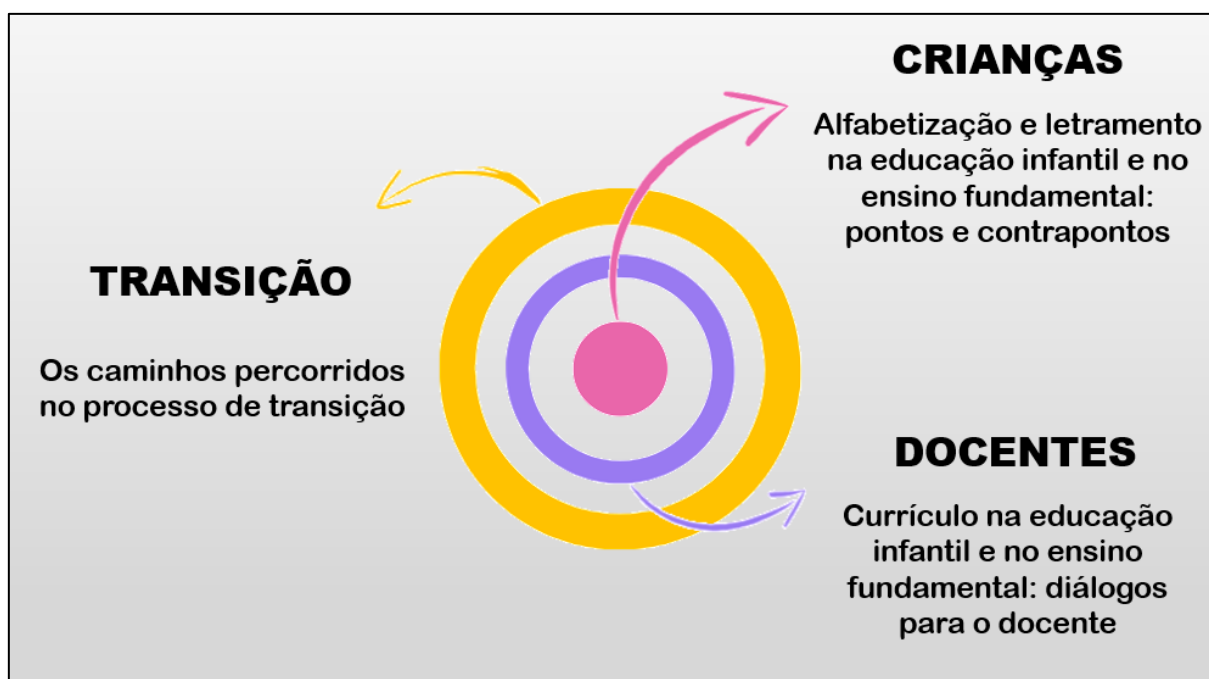
#### 4. A PONTE NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Toda pesquisa necessita de um referencial teórico que dê sustentação, auxilie no delineamento das questões e contribua para que, tanto o pesquisador quanto o leitor se apropriem dos conhecimentos produzidos a respeito do tema.

Este capítulo apresenta as contribuições teóricas que fundamentam o processo de transição e as interlocuções para a continuidade da pesquisa.

O referencial foi organizado de modo a conectar as questões norteadoras, os objetivos e a análise das categorias elencadas na revisão sistemática de literatura. A Figura 3 expõe como este capítulo está sistematizado, sendo que cada dimensão corresponde a uma temática a ser explorada e fundamentada teoricamente.

Figura 3: Organização do referencial teórico



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O referencial inicia-se com as contribuições teóricas relativas à dimensão “crianças”, voltando-se para as questões da alfabetização e do letramento. Em seguida, a dimensão “docentes” apresenta um diálogo sobre os currículos que embasam as duas etapas de ensino e, por fim, a dimensão “transição”, traz os caminhos que perpassam esse processo.

#### 4.1 Alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: pontos e contrapontos

Para iniciar essa conversa, há diversos apontamentos e posicionamentos que a temática suscita e que frequentemente são pauta nas discussões entre professores, famílias e diferentes setores da sociedade. Afinal, é possível falar em alfabetização na EI? O que significa alfabetizar nessa etapa da Educação Básica?

De um lado, há a expectativa das famílias em relação à antecipação da alfabetização. Por outro, os professores se deparam com metas no campo da linguagem que antecipam esse processo de leitura e escrita. O que se sabe é que, antes de discutir o momento exato de iniciar com tais práticas, é indispensável compreender os conceitos e as teorias produzidas na área.

A alfabetização é um processo de elaboração de hipóteses, reflexão e construção de conhecimento que inicia na infância. Destaca-se a importância de incorporar brincadeiras, contação de histórias e músicas nas interações e convivências propiciadas nas práticas pedagógicas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), é fundamental que, na EI, os direitos de aprendizagem<sup>9</sup> sejam garantidos e respeitados, para que a criança possa interagir, conviver e aprender em diferentes situações.

Por esse motivo, a alfabetização não deve estar associada a um ensino mecanicista em que as práticas de leitura e escrita estejam centradas na reprodução, memorização e repetição. Pelo contrário, a escola, como um espaço de convivência e de cruzamento de culturas (Gómez, 2001), precisa dialogar com e acompanhar as inúmeras mudanças que a sociedade e a educação têm enfrentado.

Atualmente, observa-se a transformação dos sujeitos e de seus interesses, em um contexto de acelerado desenvolvimento tecnológico e de uma pandemia que resultou no afastamento das escolas por um longo período de tempo e na adoção de um ensino pautado em aulas remotas. O uso de computadores, celulares, vídeos, jogos e aulas online intensificou e potencializou a utilização das tecnologias em favor da educação. Diante desse cenário e dos avanços educacionais, tem-se questionado a manutenção de um ensino tradicional e receptivo.

---

<sup>9</sup> Esses direitos correspondem a **brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se**. Todos eles serão aprofundados na seção 3.2, que tratará sobre o currículo na EI e no EF.

A alfabetização, nessa realidade, tornou-se complexa. É preciso considerar os saberes e interesses das crianças, as vivências cotidianas, o contexto cultural, bem como os direitos de aprender, brincar e interagir, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e contemplados também na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Contudo, não é possível falar em alfabetização sem considerar simultaneamente o letramento. As relações estabelecidas podem ser observadas na Figura 4:

Figura 4: Conceitos e relações entre alfabetização e letramento



Fonte: Adaptado de Soares (2020).

A alfabetização, compreendida por Soares (2020), tem estado associada a diferentes métodos que consideravam o domínio do sistema de escrita como condição para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Entre esses métodos estão os sintéticos e os analíticos<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Os métodos sintéticos consideravam que a aprendizagem da língua escrita deveria partir das unidades menores da língua, como os fonemas e as sílabas, até atingir as unidades maiores, como palavras, frases e textos. Estes estavam ligados aos métodos fônico e silábico. Em contrapartida, os

Em ambos os casos, partia-se da ideia de que a criança deveria primeiro aprender a ler e a escrever para, posteriormente, interpretar e produzir textos, selecionados, em grande parte, com o propósito de que a criança se apropriasse da tecnologia da escrita. A alfabetização limitava-se à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e se baseava em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação.

Cabe lembrar que a leitura e a escrita eram objetos de conhecimento que permitiam à criança aprender na escola para utilizá-los no próprio contexto escolar. Não havia uma preocupação em ler e escrever em um contexto social mais amplo, uma vez que essas experiências eram vivenciadas, em grande parte, apenas no ambiente da sala de aula.

Os casos de insucesso na alfabetização, como repetência e evasão escolar, apresentavam crescimento expressivo, e, com isso, emergia a necessidade de repensar as práticas no campo da leitura e da escrita. A partir dos anos de 1980, algumas discussões foram iniciadas, e o principal discurso, além da oposição aos métodos sintéticos e analíticos, era o de que a criança elabora e formula diferentes hipóteses sobre a escrita e que, para que se apropriasse desse sistema, era necessário compreendê-lo previamente.

A psicolinguista Emília Ferreiro e a pedagoga Ana Teberosky (1985) foram precursoras dessas discussões. Elas defendem que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não é um código, mas um processo de construção gradual que acontece em diferentes momentos do desenvolvimento da criança, considerando a natureza da escrita e sua organização.

A psicogênese da língua escrita, apresentada pelas autoras, propõe a centralidade da construção de situações de aprendizagem e da relação com práticas sociais de leitura e escrita presentes em diferentes momentos do cotidiano, as quais são tensionadas e mediadas nos contextos escolares.

Retoma-se a Figura 4 para discutir a importância dos conceitos de letramento. Ampliando esse termo, no Glossário Ceale, Soares (2016, s/p) associa o letramento ao “desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares [...]”. Sendo assim, a criança não necessita ingressar na escola para vivenciar tais

---

métodos analíticos seguiam o caminho inverso, iniciando pelas unidades maiores e avançando em direção às unidades menores, como nos métodos de palavração, de sentencição e o método global.

aprendizagens, uma vez que tem contato e interage, desde muito cedo, com diferentes portadores de escrita.

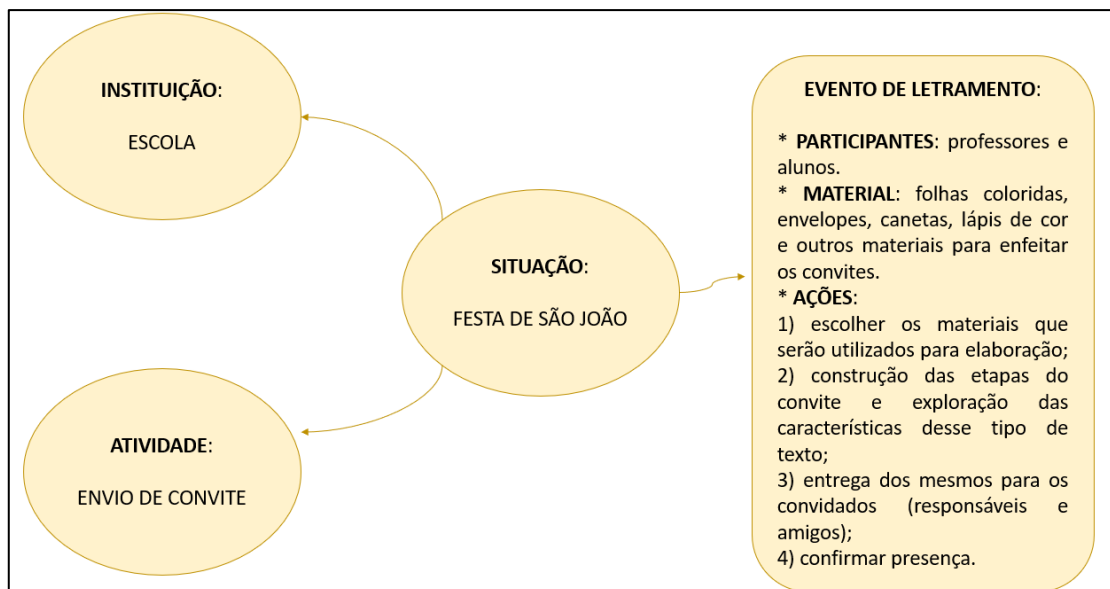
De outro modo, Kleiman (2005) apresenta a concepção de múltiplos letramentos, pautado em práticas sociais múltiplas e situadas, envolvendo as diferentes esferas: escola, família, trabalho, comunidade e religião. A escola é um dos espaços de letramento, mas não necessariamente o central:

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece e, mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (Kleiman, 2005, p. 23).

Essas práticas sociais são caracterizadas pela autora como eventos de letramento, pois consistem em atividades voltadas à vida social, que envolvem diferentes sujeitos e saberes e ocorrem em variadas situações, no contexto escolar e em outros espaços sociais. No âmbito escolar, podem ser promovidos eventos de letramento em uma roda de conversa, em uma contação de histórias ou em atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral.

Por esse motivo, o evento de letramento é considerado essencialmente coletivo e colaborativo, variando conforme a situação e o contexto. Ao encontro disso, Kleiman (2005) traz o conceito de “prática situada”, que consiste na identificação dos modos, recursos, materiais, características e tipos de atividade a serem realizadas, de acordo com o evento de letramento proposto. A partir dos elementos indicados por Kleiman (2005), a Figura 5 apresenta uma sugestão de evento de letramento no âmbito de uma prática situada:

Figura 5: Exemplo de prática situada



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A mesma situação de aprendizagem, apresentada na Figura 5, pode variar conforme a instituição e a atividade a ser desenvolvida. Por exemplo, pode-se considerar a situação “Festa de São João”, substituindo-se a instituição pela família e a atividade pela escolha do cardápio ou da decoração da festa, que acontecerá no ambiente familiar. Ao se modificar parte da prática situada, conseqüentemente, os elementos do evento de letramento (participantes, materiais e ações) também se modificam e se adequam às demandas da prática. Por esse motivo, torna-se importante conhecer a realidade, os contextos e os sujeitos envolvidos.

Tais exemplos são importantes para a reflexão dos professores ao planejar suas aulas, pois é possível propor diferentes estratégias e percursos didáticos em que as crianças se envolvam e explorem práticas sociais e situações vivenciadas por elas em seu cotidiano.

Embora as contribuições conceituais de Kleiman (2005) e Soares (2016, 2020) apresentem distinções, não há oposição entre elas, pois ambas rompem com a visão técnica da leitura e da escrita, associada à alfabetização, compreendendo o letramento como um fenômeno social e cultural.

No que se refere à EI e ao EF, as contribuições das autoras podem auxiliar na compreensão da continuidade sugerida entre as duas etapas. Para Soares (2016, 2020), é possível articular as experiências de letramento vivenciadas na EI com o processo de alfabetização no EF. Para Kleiman (2005), reconhece-se a importância

da escola na sistematização da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que se valorizam as práticas sociais que permeiam a vida das crianças. Em ambas as abordagens, as práticas pedagógicas são sensíveis às culturas infantis.

Sobre a cultura infantil, Kramer (2007) destaca que a criança cria cultura. Segundo ela: “[...] A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (Kramer, 2007, p. 16). Barbosa (2007) complementa ao afirmar que as produções culturais voltadas à infância perpassam diferentes culturas que se entrecruzam: familiar, escolar, midiática, tradicional e religiosa.

Segundo a autora, para expandir as culturas infantis, é necessário: “[...] dar às crianças – sozinhas ou com seus pares – o tempo e o espaço necessários para que elas possam criar espaços de produções culturais” (Barbosa, 2014, p. 663-664). Quando as crianças “constroem, a sós ou em pequenos grupos, seus modos de organizar a experiência, os saberes e os fazeres da vida, conferem e partilham significados, imaginam e constroem mundos simbólicos, são ensaios que fazem parte da elaboração da experiência infantil” (Barbosa, 2014, p. 664).

Ampliando a discussão sobre a leitura e a escrita das crianças na EI, Girão e Brandão (2021, p. 42) consideram que é de extrema importância:

[...] construir tempos e espaços ricos de possibilidades em leitura e escrita, não só escutando as crianças, buscando compreender suas experiências dentro e fora da escola, e dialogando com as suas curiosidades, mas também apresentando situações diversificadas e desafiadoras tanto em contextos significativos quanto em situações de aprendizagem compartilhada entre o grupo de crianças e os educadores.

Ao construir e planejar os tempos e os espaços em turmas de jardim 2, torna-se urgente não se restringir à cópia ou ao treino de letras, mas inserir, na rotina das crianças, momentos em que eles possam refletir sobre a escrita das palavras e participar coletivamente de atividades significativas que as mantenham no centro das propostas.

É imprescindível compreender a realidade, conhecer as crianças e ampliar experiências de aprendizagem que não se restrinjam ao espaço da sala de aula. Desse modo, torna-se possível a organização de uma rotina diversificada em diferentes ambientes, como bibliotecas, pátios, laboratórios, refeitórios e pracinhas, em articulação com colegas da própria turma ou de outras turmas.

Além disso, a construção de um ambiente alfabetizador, que acolhe e promove novas práticas e aprendizagens, possibilita experiências que ultrapassam os conteúdos escolares, ao favorecer a contextualização do conhecimento e a construção de novas significações.

Outro aspecto relevante refere-se à consideração, nessas práticas, dos interesses, necessidades, conhecimentos e repertórios dos estudantes de 4 e 5 anos (Brandão; Rosa, 2021). Devem ser promovidas experiências cotidianas que compõem o dia a dia das crianças, como rodas de conversa, trabalho com listas, exploração de letras de canções e parlendas, jogos de palavras e diferentes tipos de produções coletivas e individuais envolvendo leitura e escrita.

Todos esses exemplos de atividades possibilitam que as crianças compreendam e sejam introduzidas ao SEA, favorecendo a interação com textos orais e escritos que circulem socialmente. Para isso, a escolha dos materiais e recursos pedagógicos precisa ser realizada de forma intencional.

Brandão e Girão (2021) alertam que a inserção no SEA não deve ocorrer exclusivamente por meio do uso do lápis e papel. As autoras apontam que, nas práticas de leitura e escrita, a utilização de apostilados, livros didáticos e materiais extraídos da internet tem se intensificado e se tornado frequente na EI.

Como um convite à reflexão sobre as escolhas e os caminhos educativos, Brandão e Girão (2021) propõem aos educadores a revisão de suas práticas, a consideração da perspectiva da criança, a reflexão sobre as atribuições desse tipo de proposta e a análise dos motivos que sustentam tais avanços.

As autoras reforçam que existem boas alternativas ao uso exclusivo do lápis e papel, as quais podem contribuir para o processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita. No entanto, essas práticas não podem ser entendidas como sinônimos de preparação ou repetição, a concepção de pré-escola não se restringe à exploração de livros, folhas e fichas com o objetivo de familiarização e adaptação da criança à chegada no EF.

[...] a preocupação deve estar menos centrada na *quantidade* de atividades e mais na *qualidade* e nos *modos* como as propostas são vivenciadas pelo grupo. [...] nos aproximamos das crianças como sujeitos curiosos, brincantes e ativos quando reduzimos o tempo das atividades com lápis e papel, quando elaboramos atividades contextualizadas, diversificadas e conectadas com seus interesses, e quando garantimos uma interação com elas e entre elas durante as atividades, propondo-lhes desafios a partir de uma mediação mais

ajustada ao que cada uma precisa (Brandão; Girão, 2021, p. 151, grifos das autoras).

Partindo dessas concepções, é fundamental que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a leitura e a escrita, tendo a brincadeira como atividade central na EI. A brincadeira, assim como os jogos e as atividades que favorecem a interação da criança com o meio e com o outro, constitui-se como potencializadora da imaginação, da invenção, da indagação, da criatividade, da reflexão e da capacidade de realizar novas descobertas. Destacam-se ainda os jogos, a literatura, os movimentos corporais e a exploração do meio como propostas que devem ser incorporadas às práticas da EI, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento.

Ao analisar as práticas de leitura e escrita, bem como as situações vivenciadas na EI, torna-se necessário também compreender como se caracterizam as experiências no 1º ano do EF. Algumas questões emergem desta discussão: quais as diferenças entre essas duas etapas de ensino? Por que há o risco de desconsideração das infâncias no EF? Como o próprio título desta seção propõe, quais os pontos e contrapontos de se alfabetizar na EI e no EF? Como devem se configurar as práticas nessa transição?

Muitas outras questões emergem, contudo, faz-se necessário pensar essa transição a partir da perspectiva das crianças. Ao atravessarem duas etapas de ensino distintas, duas instituições e diferentes contextos, as crianças vivenciam também um percurso marcado por incertezas e curiosidades.

Diante do novo contexto escolar e das descobertas que estão por vir, as crianças buscam referências que lhes permitam estabelecer conexões com as experiências já vivenciadas na EI. Nesse processo, o desejo de se sentirem inseridas, pertencentes e acolhidas pela nova escola, pelos novos colegas e pelos professores.

Com o início das aulas, em muitos casos, a experiência escolar apresenta-se de forma distinta das situações prazerosas vividas na etapa anterior, como se, a partir desse momento, a brincadeira e o jogo fossem gradativamente secundarizados. Ressalta-se, contudo, que tal realidade não representa o cotidiano de todas as escolas nem as práticas de todos os profissionais. Ainda assim, observa-se que a rotina do 1º ano do EF ainda se organiza sob essa perspectiva.

Kramer (2007, p. 19) defende que “Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação”. Sob essa perspectiva:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (Kramer, 2007, p. 20).

Assim, é fundamental organizar os tempos e espaços nas duas etapas de ensino, de modo a garantir continuidade, sem deixar de lado a brincadeira e as situações lúdicas que caracterizam as infâncias<sup>11</sup>.

As práticas contextualizadas em brincadeiras e jogos, envolvendo a leitura e escrita, também podem ter continuidade no EF, pois, além de favorecer novas aprendizagens e experiências por meio de um ensino dinâmico e investigativo, a criança, com olhar curioso, tem a oportunidade de compreender e interagir com os conhecimentos presentes na realidade em que estão inseridas.

Nesse percurso, é essencial que haja articulação entre os currículos nas duas etapas de ensino, bem como a consideração das aprendizagens necessárias para cada faixa etária, incluindo a forma como ocorrem as interações com a leitura, a escrita e a vivência de práticas de letramento. Cabe às instituições e aos profissionais da educação, “[...] favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola” (Nascimento, 2007, p. 31).

A escola, nesse sentido, constitui-se como um espaço em que os sujeitos interagem e promovem o desenvolvimento, a autonomia e o diálogo, considerando as singularidades e especificidades da infância. Assim, é fundamental a reflexão contínua acerca de como a escola organiza seus espaços e tempos pedagógicos.

Essa organização inicia-se a partir das necessidades e da realidade de cada turma, considerando as brincadeiras desenvolvidas, as preferências de cada criança e as dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Além disso, é fundamental

---

<sup>11</sup> As infâncias são aqui tratadas no plural, por contemplarem os diferentes aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que perpassam essa etapa da vida.

considerar o contexto sociocultural em que a instituição está inserida, bem como a proposta pedagógica que orienta o planejamento docente.

A partir de tais observações e reflexões, a continuidade se expressa na estruturação e na significação das dimensões espaço-temporais, uma vez que as crianças participam ativamente das atividades vivenciadas na rotina e constroem noções de tempo e espaço, bem como compreendem a organização das situações sociais e das interações estabelecidas entre os pares.

Os espaços destinados às crianças nas escolas e as oportunidades por elas próprias construídas configuram o contexto educacional. Portanto, é necessário considerar o sentido da infância em sua integralidade (Nascimento, 2007), bem como a singularidade das ações infantis, o direito à brincadeira e o atendimento às suas necessidades de aprender e brincar.

Em consonância com essas proposições, Kramer (2007, p. 20) complementa que esse trabalho deve ser planejado e acompanhado por adultos responsáveis pelo processo educativo, tanto na EI quanto no EF. Para isso, é fundamental, em ambas as etapas, “[...] ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes”, ou seja, reconhecê-las como sujeitos sociais e cidadãos, que produzem cultura e desempenham diferentes papéis conforme o contexto em que estão inseridas. Trata-se de crianças que, para além do espaço escolar, vivenciam diferentes aprendizagens em variados contextos sociais, como a família, a comunidade e os espaços de convivência e lazer.

Logo, a escola pode constituir-se como um espaço de diálogo e de respeito às singularidades, garantindo condições e mediando conhecimentos para que as crianças aprendam em diferentes situações, desempenham um papel ativo e interajam entre todos os sujeitos. Assim, evidencia-se a necessidade de um trabalho intencional e de um planejamento sistemático que contemple e respeite os tempos de aprendizagem e as experiências formativas, especialmente aquelas voltadas às práticas de letramento e à compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Destaca-se a importância de que sejam desenvolvidas diferentes estratégias para promover um ensino que acolha as diversas necessidades e favoreça a aprendizagem de todas as crianças, tanto na etapa da EI quanto na do EF.

Com o propósito de ampliar a discussão e aprofundar a reflexão sobre a transição entre a EI e o EF, a próxima seção apresenta a segunda dimensão, referente

aos docentes, analisando as semelhanças e diferenças entre os currículos nas duas etapas de ensino.

## **4.2 Currículo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: diálogos para o docente**

Após discutir os aspectos que permeiam o processo de alfabetização na EI e no EF, com especial enfoque na criança e nas práticas de leitura e escrita que lhe são proporcionadas, esta seção contribui para as reflexões docentes acerca dos currículos das duas etapas de ensino, traçando um panorama do percurso histórico, dos documentos que orientam a legislação brasileira e das contribuições teóricas sobre o assunto.

No que se refere à trajetória da EI, uma importante conquista ocorreu a partir da Constituição Federal de 1988, que introduziu mudanças significativas na forma de compreender a criança na sociedade. Ela passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, e sua educação, desde os primeiros anos de vida, passa a ser contemplada nas políticas públicas. Com isso, a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a figurar direito de todos e dever do Estado, embora ainda não fosse obrigatória. A obrigatoriedade da escolarização abrangia apenas as crianças de 7 a 14 anos, no EF, com garantia de acesso gratuito.

Posteriormente, o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, determinou a EI como primeira etapa da Educação Básica. O referido artigo estabelece como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Sem dúvida, esse representou um importante marco histórico na construção de direitos fundamentais para as crianças de 0 a 6 anos. A EI deixou de assumir um viés assistencialista, voltada ao cuidado, para incorporar uma perspectiva educacional emancipatória, que valoriza a autonomia. A partir desse reconhecimento como etapa da educação básica, reafirma-se a importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida, passando a criança a ser compreendida como foco do processo educativo. Destaca-se o caráter recente dessas conquistas, bem como a permanência de desafios e tensionamentos a serem enfrentados.

No que se refere à segunda etapa da Educação Básica, o EF iniciava-se aos sete anos de idade, com duração mínima de oito anos. De acordo com os objetivos estabelecidos no artigo 32 da LDB (Brasil, 1996), o EF tem como finalidade a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento e o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social; a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos sociais que sustentam a vida em sociedade.

Em 2006, por meio da Lei nº 10.172/2001, foi instituído o EF de nove anos, tornando obrigatório o ingresso da criança aos seis anos de idade no 1º ano. A EI passa a atender crianças de 0 a 5 anos. A importância dessa política fundamentou-se na ampliação do acesso ao processo de escolarização e em estudos que indicam que as crianças que ingressam na escola aos seis anos apresentam, em alguns contextos, níveis elevados de aprendizagem quando comparadas às que ingressam aos sete anos (Beauchamp, Pagel e Nascimento, 2007).

A partir dessas alterações, a etapa da EI assume um papel ainda mais relevante no convívio e na integração social, um vez que favorece “[...] o desenvolvimento da criança em todas as dimensões, de forma integral e integrada, representando a base para o completo e pleno desenvolvimento dos indivíduos” (Souza, Araújo, Silva, 2017, p. 155), contribuindo também para o desenvolvimento físico, psíquico, social e intelectual da criança.

Para garantir a inclusão da criança no ambiente escolar, sem antecipar aprendizagens que não correspondam ao seu nível de desenvolvimento, o EF também passou por importantes reformulações no que se refere aos objetivos, ao currículo, à rotina e à organização dos tempos e espaços. Além de incluir essa criança, torna-se fundamental, compreender seus interesses, oportunizar diferentes experiências em ambientes lúdicos, valorizar sua curiosidade sobre o mundo e reconhecê-la como interlocutora do processo educativo.

Reitera-se que o ingresso da criança aos seis anos no EF não representa uma antecipação do processo de alfabetização. No momento da implantação da lei, surgiram diversas dúvidas e angústias, especialmente por parte do corpo docente, acerca de como seria delineado esse processo nas escolas. Para tanto, houve um intenso investimento em formações pedagógicas voltadas ao entendimento da proposta e à adequação do currículo nesse novo formato do EF.

Os currículos, por sua vez, consideraram a inserção da criança de seis anos como parte integrante da proposta, assegurando um tempo mais amplo de convivência escolar e maiores oportunidades de aprendizagem.

Destaca-se que a aprendizagem não ocorre apenas pela ampliação do tempo de permanência na escola. Para que esse tempo seja organizado de forma mais eficaz, são necessárias ações formativas, condições pedagógicas adequadas, recursos humanos e financeiros, bem como a adequação de materiais, espaços educativos e o acompanhamento da gestão educacional (Beauchamp, Pagel e Nascimento, 2007).

Muitas das ações citadas não competem ao corpo docente, nem às próprias instituições escolares, que dependem das mantenedoras para suprir suas necessidades, especialmente no que se refere à estrutura física e humana. No contexto de intensas mudanças, as instituições de ensino precisaram se adequar às suas possibilidades, a fim de atender à nova demanda e ao novo perfil das crianças que passaram a compor as salas de aula.

O currículo desenvolvido nas escolas foi estruturado a partir das diretrizes curriculares que contemplam o novo EF. Nesse contexto, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o EF de nove anos as quais se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013).

O artigo 9º dispõe que o currículo do EF é constituído por experiências escolares centradas no saber e atravessadas pelas relações sociais, buscando a articulação entre as vivências e os conhecimentos historicamente acumulados.

Em complemento, o artigo 10º trata da articulação entre a Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo do EF, como forma de garantir a sintonia entre a formação básica do cidadão e a realidade local, as necessidades dos estudantes e as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, elementos que perpassam todo o currículo.

Dessa forma, é fundamental construir uma proposta curricular e pedagógica que considere as especificidades das crianças, o seu desenvolvimento, interesses, potencialidades e necessidades. Tal proposta contempla um planejamento que assegure o estudo das diferentes expressões e áreas do conhecimento, bem como das realidades e características que compõem a escola, a comunidade, o bairro e o ecossistema em que a criança está inserida. Esse ecossistema não deve ser compreendido de forma fragmentada ou desconectada.

A criança pode exercer diferentes papéis e percorrer espaços diversificados, mas, em sua essência, permanece como sujeito infantil. Por esse motivo, o planejamento, as práticas pedagógicas e os documentos que orientam o trabalho docente precisam considerar essas especificidades e compreender a criança em sua totalidade. O viver em sociedade constitui-se como um processo marcado por contextos singulares, configurados a partir das experiências, interações e dos ambientes de convivência.

Ao encontro dessa discussão, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71) apontam a necessidade de “[...] conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana”. Por meio das criações, brincadeiras e aprendizagens, a criança, enquanto sujeito ativo, participa, interage, reelabora e recria a realidade que a cerca.

Além de abordar as diretrizes do EF e a sua relação com o trabalho nas turmas de 1º ano, é importante enfatizar também as contribuições das diretrizes para a EI, tanto no que se refere à educação das crianças de 0 a 5 anos quanto às conexões estabelecidas entre ambas as etapas, de modo a garantir sua complementaridade.

São necessárias idas e vindas entre os pressupostos que amparam a EI e o EF, bem como a previsão de associações, distanciamentos e a construção de diálogos que ampliem a articulação entre essas etapas e sirvam de subsídios para uma transição mais conectada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), ao tratarem acerca do currículo, estabelecem como objetivo da proposta pedagógica:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

No que se refere especialmente à garantia da brincadeira, da convivência e da interação com outras crianças, cabe ressaltar que tanto na EI quanto no EF tais processos devem ser assegurados. Por meio dessas experiências, a criança tem a oportunidade de interagir com outros sujeitos em ambientes pedagógicos e lúdicos voltados à ampliação da autonomia, além de vivenciar brincadeiras fundamentais para a construção de aprendizagens significativas.

AS DCNEI também tratam dos tempos, espaços e materiais destinados à garantia do trabalho coletivo. Esses elementos devem assegurar a educação em sua integralidade, a participação, o diálogo e a escuta das famílias, o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade escolar, o reconhecimento das especificidades e singularidades infantis, individuais e coletivas, bem como os deslocamentos e movimentos das crianças nas instituições. As diretrizes também destacam a indissociabilidade das dimensões motora, cognitiva, afetiva, linguística, ética e estética da criança (Brasil, 2010).

Todos esses fatores reforçam a importância de um trabalho articulado, que ultrapasse os limites do currículo e que contribua com os processos de ensino e aprendizagem de forma integrada, envolvendo a criança em todas as dimensões que a cercam.

Faz-se necessário considerar um currículo voltado à formação humana e à criação de situações em que os docentes possam planejar e propor atividades desafiadoras e significativas. Assim, é fundamental compreender que as crianças “[...] brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem e superam sua condição natural por meio da linguagem” (Kramer, Nunes, Corsino, 2011, p. 71).

As contribuições das autoras reforçam a importância dos eixos do currículo que compõem a proposta pedagógica da EI, sendo eles a interação e a brincadeira. Por meio desses eixos estruturantes, previstos nas DCNEI (Brasil, 2010), as propostas devem contemplar diferentes experiências voltadas às mais variadas áreas do conhecimento. Nessas interações, estabelecidas durante as brincadeiras, as crianças exploram o contexto em que estão inseridas e constroem situações de aprendizagem.

Os eixos da interação e da brincadeira caracterizam o cotidiano das infâncias e oportunizam aprendizagens e socialização com pares e adultos. Dessa forma, tais eixos promovem experiências nas quais as crianças constroem conhecimentos, contribuindo de maneira significativa para o seu desenvolvimento integral.

[...] Os processos interativos que ocorrem nas instituições de educação infantil – entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e naturais etc. – são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil e para o bem-estar das crianças (Corsino, 2020, p. 11).

Por meio de observações, brincadeiras e interações, a criança expressa afetos, lida com as frustrações e conflitos e regula suas emoções. A BNCC (Brasil, 2018) sugere os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que asseguram à EI condições para que as crianças, a partir de situações cotidianas, construam significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), os direitos de aprendizagem contemplam a **convivência** com outras crianças e adultos; a **brincadeira** cotidiana em suas diversas formas, em diferentes espaços e com diferentes parceiros; a **participação** ativa no planejamento e na gestão escolar, nas atividades propostas pelo docente e nas atividades diárias; a **exploração** de movimentos, gestos, sons e palavras, dentre outros elementos, na escola e fora dela; a **expressão** enquanto sujeito dialógico, criativo e sensível, de suas necessidades, emoções, sentimentos e descobertas; e, por fim, o **conhecimento** de si na construção de sua identidade social, pessoal e cultural (Brasil, 2018).

Nessa concepção, os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2018) corroboram um currículo pautado em experiências de qualidade, tendo como foco a ação infantil, a partir de diferentes linguagens, expressões e interações.

Além dos eixos norteadores e dos direitos de aprendizagem, a organização curricular da EI na BNCC (Brasil, 2018) organiza-se em cinco campos de experiências. Por meio deles, são acolhidas as situações e vivências concretas da vida cotidiana das crianças, articulando-as aos seus conhecimentos.

O primeiro campo de experiências contempla o eu, o outro e o nós, trazendo reflexões acerca da interação da criança com pares e adultos para a constituição dos modos de agir, sentir e pensar, bem como a descoberta de que existem diferentes visões, pontos de vista e modos diferentes de viver em sociedade. Por meio dessas experiências, a criança pode perceber a si e ao outro, desenvolver autonomia e respeito e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018).

Tais perspectivas vão ao encontro do que Barbosa e Oliveira (2016) discutem no texto “Currículo e Educação Infantil”. Segundo as autoras, as atividades voltadas às crianças precisam ser organizadas em torno de experiências que promovam a interação e o desenvolvimento da autonomia. O convívio na EI e as relações estabelecidas entre crianças e professores propiciam experiências ricas e variadas, além da possibilidade de cuidado de si e do outro.

O segundo campo de experiências refere-se ao corpo, aos gestos e aos movimentos, e constitui um importante eixo que proporciona à criança a exploração do meio, a brincadeira e a produção de conhecimentos sobre si e sobre o outro, por meio de movimentos, sentidos e diferentes expressões que contribuem para o reconhecimento das funções e sensações do próprio corpo.

Para desenvolver tais experiências, as instituições de EI devem promover atividades que envolvam música, teatro, brincadeiras de faz de conta (jogo simbólico) e expressão corporal. A BNCC (Brasil, 2018) amplia esse campo, destacando a importância de:

[...] promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...] (Brasil, 2018, p. 41).

O terceiro campo de experiências a ser considerado no currículo da EI é o de traços, sons, cores e formas, o qual reforça o convívio da criança com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, favorecendo a expressão de diferentes linguagens e produções infantis. Tais experiências contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e da criatividade, além de ampliarem as vivências artísticas e promoverem a participação infantil em tempos e espaços favoráveis ao senso estético e crítico, bem como ao conhecimento de si, dos outros e da realidade que cerca a criança.

O quarto campo de experiências trata da escuta, fala, pensamento e imaginação e destaca que, desde muito cedo, a criança envolve-se em situações comunicativas, seja por meio da interação mediada por gestos e movimentos do corpo, seja, posteriormente, pela ampliação do vocabulário e pela apropriação da língua materna.

As experiências voltadas a esse campo promovem situações de fala e escuta entre as crianças com seus pares, bem como entre crianças e adultos, além do envolvimento com a cultura oral e escrita. Para Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 61) os primeiros anos são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Segundo as autoras, “[...] é na linguagem que as crianças desenvolvem sua experiência vital, que dão sentido ao seu entorno e a si próprias”. Gomes (2005, p. 20) complementa: “Pela linguagem, na interação com os outros, conhecemos a realidade que nos cerca,

formulamos e reformulamos nossa maneira de entender o mundo, a sociedade, nós mesmos”.

As práticas voltadas à leitura e à escrita, bem como a qualidade das interações oferecidas na EI, também se destacam no âmbito desse campo de experiência. É fundamental propor vivências significativas e instigantes relacionadas à linguagem, nas quais as crianças possam expressar ideias, recontar histórias, manusear livros, inventar brincadeiras cantadas e ter contato com rimas, aliterações, canções e poemas.

Essas proposições corroboram as ideias apresentadas na primeira seção deste capítulo, na qual foram abordadas questões referentes à alfabetização, ao letramento e à inserção da criança na cultura escrita, desde o início da EI. Moraes (2020, p. 132) reforça sobre a importância de “[...] assegurar aos aprendizes a vivência diária de ricas e prazerosas práticas de imersão no mundo dos textos que ouvimos, lemos, falamos e escrevemos”.

Entre os objetivos de aprendizagem previstos para este campo de experiências, destaca-se o contato das crianças com textos escritos, especialmente por meio da leitura mediada pelo adulto. Uma das formas de ampliar esse contato é através dos livros de literatura infantil. Sepúlveda e Teberosky (2016) apresentam pressupostos acerca da literatura para o desenvolvimento da linguagem. Segundo as autoras, há uma diversidade de obras voltadas ao público infantil que contribuem para a ampliação e qualificação da linguagem utilizada pelas crianças em suas interações.

Sepúlveda e Teberosky (2016) também apresentam competências infantis mobilizadas a partir da literatura infantil, bem como práticas de leitura que podem ser potentes no cotidiano das crianças pequenas. A Figura 6 apresenta algumas dessas competências e práticas sugeridas:

Figura 6: Competências e práticas para leitura de livros de literatura infantil:



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Percebe-se que os livros de literatura infantil mobilizam diferentes competências e ampliam possibilidades de trabalho envolvendo a leitura, a compreensão, a análise e a produção da linguagem escrita. Por esse motivo: “[...] os livros são aliados potentes para enriquecer a linguagem que dirigimos às crianças cotidianamente e para criar contextos de interação que possam utilizar o vocabulário e as estruturas linguísticas que estão conhecendo” (Sepúlveda e Teberosky, 2016, p. 85).

Vale ressaltar que essas capacidades, que promovem a construção das aprendizagens relacionadas às linguagens oral e escrita, são direcionadas pelas autoras ao trabalho com crianças pequenas. No entanto, não há impedimento para que tais competências e práticas também sejam desenvolvidas com as turmas de 1º ano do EF.

O quinto e último campo de experiências refere-se a espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesse campo, são promovidas interações e brincadeiras nas quais a criança pode manipular objetos, experimentar, observar, levantar hipóteses e buscar respostas para suas indagações sobre fenômenos naturais e socioculturais (Brasil, 2018). Além disso, a criança vivencia experiências voltadas aos conhecimentos matemáticos, tais como contagem, quantidades, ordenação, entre outros.

Neste campo, são exploradas as relações com o espaço, o tempo, as grandezas, as medidas e as noções de números, bem como os diferentes modos de viver das pessoas e suas culturas, as transformações dos materiais e objetos e a interação, observação, manipulação e exploração do ambiente.

Por meio de atividades diversificadas, as crianças podem interagir com o meio, explorar o espaço em que estão inseridas, aprender com suas descobertas e desenvolver a capacidade de criação. No entanto, faz-se necessário oportunizar um ambiente de partilha de experiências, no qual as crianças possam articular suas vivências aos conhecimentos socialmente construídos, ampliando e aprofundando suas aprendizagens.

A organização curricular, pautada nos campos de experiências, proporciona um trabalho interdisciplinar, uma vez que a criança pode estabelecer conexões com o mundo que a cerca e com diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma articulada, em um movimento contínuo em que são exploradas as vivências e as especificidades de cada sujeito.

É fundamental que todos os campos de experiências sejam trabalhados de forma intencional e que integrem o currículo, considerando os interesses e as ideias das crianças, que são protagonistas e ocupam o centro do processo educativo. As atividades devem fazer parte da rotina e contribuir para a organização de práticas criativas e interativas.

Além disso, é essencial que as ações efetivadas no cotidiano escolar contem com a participação das crianças e que se ofereça um ambiente acolhedor, criativo e desafiador, voltado à apropriação de conhecimentos significativos e contextualmente relevantes (Barbosa; Oliveira, 2016).

As autoras também destacam a importância da presença de:

[...] ambientes agradáveis com situações desafiadoras, que ampliem as possibilidades da criança de cuidar de si e de outrem, de investigar, expressar-se, comunicar e criar, de conviver, brincar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 32).

Assim, as crianças têm a possibilidade de ampliar a percepção de si e dos outros, reconhecer as diferenças, construir sua identidade, expressar suas ideias e participar ativamente da construção de seus conhecimentos.

Após a discussão sobre as questões relacionadas à EI, são apresentados apontamentos importantes acerca do currículo do EF, especificamente na área da linguagem, foco central desta pesquisa.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), nos anos iniciais do EF, continuam sendo valorizadas as situações lúdicas de aprendizagem, bem como reforça-se a articulação com as experiências vivenciadas anteriormente na EI. Além disso, nos primeiros anos do EF amplia-se “[...] o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação [...]” (Brasil, 2018, p. 58).

O trabalho no ambiente escolar e o planejamento docente organizam-se a partir dos interesses manifestados pelas crianças, tendo em vista que, nos dois primeiros anos do EF, o foco recai sobre a alfabetização e a ampliação de oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética e se envolvam em práticas diversificadas de letramento.

Nesse sentido, percebe-se a importância de se trabalhar a partir da ludicidade e do protagonismo das crianças, em processos de integração entre alfabetização e letramento. Para Soares (2020), um dos eixos centrais da aprendizagem do sistema de escrita alfabética é o trabalho a partir de textos.

Para a autora:

A língua possibilita a *interação entre as pessoas no contexto social* em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos** (Soares, 2020, p. 34, grifos da autora).

Quanto mais as crianças leem, ouvem e interagem com diferentes tipos de textos, mais elas ampliarão a reflexão sobre a sua função social e comunicativa. Simultaneamente, a aprendizagem propiciada pelo contexto social, cultural e escolar contribui para o avanço do desenvolvimento infantil (Vigotski, 2007). Por ser o desenvolvimento um processo que acontece de dentro pra fora, os estímulos externos, decorrentes da interação da criança com a aprendizagem e da mediação pedagógica no contexto escolar, também contribuem para sua evolução.

Ao se considerar a aprendizagem da escrita alfabética, torna-se fundamental conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança, ou seja, seu nível de desenvolvimento real, bem como suas capacidades de avançar

mediante a intervenção de outro indivíduo, na chamada zona de desenvolvimento potencial.

Essa distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que realiza em colaboração com outros sujeitos de seu grupo social constitui o conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por Vigotski (2007). Nesse contexto, o professor pode atuar como mediador, estimulando o processo de desenvolvimento.

Por esse motivo, reforça-se a importância de trabalhar com textos, materiais, jogos e brincadeiras em congruência com o meio em que a criança interage, além de uma proposta construída a partir da reflexão sobre a aprendizagem da língua escrita, que não se limite à reprodução e à repetição.

Para superar essa perspectiva mecanicista, tanto a EI quanto o EF devem buscar uma transição articulada e conectada a cada realidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o desafio do EF é incorporar algumas práticas que historicamente integram a EI. O documento ainda aponta:

[...] o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (anos) que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (Brasil, 2013, p. 121).

Complementando as DCN (Brasil, 2013), a BNCC (Brasil, 2018) também reforça a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, bem como a articulação das experiências vivenciadas na EI, de modo a respeitar as singularidades infantis e as relações estabelecidas com os diferentes conhecimentos (Brasil, 2018).

O documento aponta ainda para a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação das crianças na nova etapa em construção. Além disso, a organização do currículo e do planejamento deve partir dos conhecimentos da criança, tendo como perspectiva a continuidade no percurso já vivenciado na EI.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca como questão central:

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2018, p. 53).

Reforça-se que a temática da transição entre EI e EF deve ser discutida, planejada e articulada pelos sistemas de ensino, constituindo um percurso contínuo e integrado. Desse modo, devem ser promovidos diálogos e ações colaborativas entre os profissionais da educação, a fim de estabelecer estratégias que auxiliem a inserção das crianças na nova etapa escolar.

Tanto EI quanto EF precisam realizar um trabalho conjunto, voltado à reorganização curricular, ao trabalho pedagógico e à construção de novas formas de acolher a criança em processo de transição, proporcionando diferentes estratégias, novos olhares e oportunidades de interação com o mundo.

Ampliando a discussão acerca das estratégias voltadas ao processo de transição em uma perspectiva ecológica, a próxima seção apresenta os caminhos que constituem esse percurso e que envolvem as dimensões pessoal, social, escolar e cultural da criança.

#### **4.3 Os caminhos percorridos no processo de transição**

A sociedade vivencia continuamente inúmeras mudanças e transformações nos aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais. Ao longo das décadas, observou-se a ampliação do acesso à informação, o avanço das tecnologias, o aumento da produção de bens de consumo e a busca por soluções capazes de facilitar as atividades cotidianas. Nesse contexto, mudanças na educação, na economia, na política, na cultura e na saúde tornaram-se necessárias. Essas transformações acompanharam as necessidades históricas, sociais e ambientais de cada época, abrangendo diferentes áreas do saber e da ação humana. Paralelamente, o planeta também passou por significativas transformações.

Entre as transformações mais recentes vivenciadas pela sociedade, destaca-se a pandemia da Covid-19. Tornou-se necessária a adoção do isolamento social, bem como a adaptação das empresas ao trabalho *home office* e das escolas ao ensino remoto emergencial. Embora essa modalidade de ensino não tenha sido viável para todos os estudantes, devido a fatores econômicos, sociais e familiares, buscou-se garantir a continuidade do processo educativo desde a EI até a ES.

O período de pandemia reforçou que as transformações sociais acompanham necessidades locais e globais, reorganizando os tempos, os espaços e os diferentes contextos que envolvem os indivíduos. À medida em que se observam as mudanças

externas, percebe-se que elas não ocorrem de forma fragmentada, mas de maneira integrada e progressiva, envolvendo diferentes contextos que se relacionam entre si. Almeida (2023, p. 61) reforça que “[...] fazemos parte de um ecossistema que integra os seres humanos constituídos das suas experiências de vida, as relações sociais e as relações destes com os meios ambientais”.

Por estarem inseridos nesse ecossistema interligado, os processos educativos podem ser compreendidos a partir da perspectiva dos ecossistemas de aprendizagem, constituídos pelas interações entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, como aluno-aluno, professor-aluno e professor-professor, bem como pelos contextos sociais, culturais e políticos. Almeida (2023) complementa afirmando que os sistemas educacionais, os instrumentos didáticos, as epistemologias e as metodologias pedagógicas também configuram esse ecossistema de aprendizagem, no qual todos os aspectos estão interconectados, em interação e em congruência com o meio.

Ao interligar essas conexões à temática da transição entre a EI e o EF, especialmente no contexto da rede municipal de ensino de Canoas/RS, percebe-se a importância de uma transformação sistêmica, compreendida como uma reorganização do ambiente, da estrutura e da configuração presentes no cotidiano pesquisado. Nesse sentido, considera-se importante discutir alguns aspectos, de modo a estabelecer relações entre o processo de transição e os ecossistemas de aprendizagem.

O primeiro aspecto consiste em considerar a criança em todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, social e psicológica), bem como desenvolver um olhar atento não apenas para o cotidiano da instituição escolar, mas também para os diferentes contextos nos quais ela está inserida e que contribuem para seu desenvolvimento integral.

Nascimento (2007, p. 28) enfatiza sobre a necessidade de compreender a infância em todos os seus aspectos e considerar a criança:

[...] na *dimensão afetiva*, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com que convive; na *dimensão cognitiva*, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na *dimensão social*, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na *dimensão psicológica*, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo,

espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (grifos da autora).

A criança não constitui um ser fragmentado, ela não exerce papéis distintos conforme o espaço em que está inserida, tampouco pode ser reduzida apenas à condição de estudante dentro da instituição de ensino. Ela carrega experiências, aprendizagens, desejos, expectativas e interações construídas em diferentes contextos sociais e em relações ecológicas estabelecidas com seres vivos e não-vivos<sup>12</sup>.

Ao encontro disso, os ecossistemas de aprendizagem estão conectados à imaginação ecológica, ao pensamento crítico e independente e à compreensão de que somos parte integral ou separado do mundo, sob uma perspectiva multidisciplinar baseada na experiência e na participação mútua.

O segundo aspecto a ser considerado refere-se às contribuições de Capra (2006a) acerca da alfabetização ecológica e do princípio da interdependência, em que os membros de uma comunidade ecológica estão interconectados em uma ampla rede de relações denominada teia da vida. O autor refere que para gerir o sucesso do todo da comunidade é necessário o sucesso de cada um de seus membros. Tais características articulam-se ao pensamento sistêmico e ao princípio de que a natureza cíclica dos processos ecológicos pode nutrir, realimentar e enfatizar a cooperação e parceria nas comunidades humanas.

Duailibi (2006, p. 18) relaciona a alfabetização ecológica, proposta por Capra (2006b) com a:

[...] compreensão da essencialidade do trabalho em rede; o entendimento da comunidade como *lôcus* de formulação, ação e transformação; a prioridade dada ao despertar do sentimento de pertencer ao lugar que se vive e atua; a indispensabilidade de se conhecer o território; o respeito e a incorporação da sabedoria popular à ciência e tecnologia de ponta; a visão da escola como uma comunidade de aprendizagem, em que todos os atores são educadores e educandos; a compreensão de que o processo de aprendizado precisa estar alicerçado em projetos com base na realidade local, construídos de modo democrático e participativo; o esforço para a evolução do currículo escolar de um estágio de fragmentação para um modelo sistêmico; e o entendimento de que todo ambiente natural ou construído é um espaço educativo e de aprendizagem.

---

<sup>12</sup> As interações estabelecidas podem ocorrer entre seres vivos e não-vivos. Seres vivos incluem plantas, animais, seres humanos, vírus e micróbios, enquanto os seres não-vivos podem ser representados pelos elementos químicos (ar) e físicos (minerais).

A partir das contribuições de Duailibi (2006) acerca do trabalho em rede, do sentimento de pertencimento e da escola como comunidade de aprendizagem reforçam a importância de articular os diferentes sujeitos e ecossistemas envolvidos no contexto escolar, conectando os aspectos sociais, culturais, políticos, afetivos e pedagógicos que se entrelaçam nessa teia de relações.

Assim, em articulação com a perspectiva sistêmica, a alfabetização ecológica sustenta a construção de um currículo que considere a realidade local em que a escola está inserida, abrangendo aspectos históricos, geográficos, culturais e sociais da comunidade.

Tal currículo pode ser construído a partir de uma rede de relações constituída por sujeitos em permanente processo de aprendizagem e transformação, tendo em vista que cada um depende das relações estabelecidas com os outros e que se transformam à medida em que há o entrelaçamento entre eles.

O terceiro aspecto refere-se ao processo formativo e à forma como ele se articula ao cotidiano experienciado e às relações estabelecidas pelos sujeitos. Ao abordar a temática da transição sob uma perspectiva relacional, busca-se interligar os diferentes ecossistemas que acompanham o processo. Esse entrelaçamento contribui para a promoção de um ambiente propício às aprendizagens e ao desvelamento do processo formativo.

Freire (1996) afirma que os seres humanos estão em permanente construção e, portanto, são inacabados. O processo formativo não pode ser vivenciado individualmente, uma vez que está em constante interação e em compartilhamento com o outro. Ao analisar a formação sob essa perspectiva, percebe-se que ela se desencadeia em um movimento dialético entre as dimensões individual e coletiva.

Partindo desse princípio, as influências decorrentes das relações estabelecidas com o mundo alicerçam os processos formativos. Para complementar essa discussão, Pineau (1988) fundamenta a teoria tripolar como um conjunto de três forças que interferem na constituição do sujeito. A partir dessa teoria, originam-se três dimensões: a **autoformação**, em que o indivíduo se torna objeto de sua própria formação e protagonista de seu autodesenvolvimento; a **heteroformação**, fundamentada pelas ações dos sujeitos uns sobre os outros, envolvendo as influências familiares, culturais e sociais; e a **ecoformação**, relacionada às ações do meio ambiente sobre os indivíduos e às dimensões ambientais e ecológicas presentes no processo formativo.

A autoformação desenvolve-se a partir da heteroformação, ou seja, nas relações estabelecidas com os outros, e da ecoformação, na inserção dos sujeitos em contextos sociais e ambientais. Assim, a formação não acontece de maneira isolada ou desconectada, mas por meio de processos imbricados entre si, nos quais os sujeitos são protagonistas em um constante movimento de transformação.

O ciclo de formação parte do princípio de que não há hierarquia entre os sujeitos, considerando que o indivíduo está integrado ao mundo e situado em determinado tempo e espaço. Além disso, compreende-se que como ser em permanente construção, o sujeito encontra-se em constante processo de desenvolvimento da autonomia e da autorresponsabilidade.

No movimento de apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, do compartilhamento com os outros e da interação com o meio ambiente, o indivíduo busca, vivencia, transforma-se naturalmente e apropria seus conhecimentos, construídos nas inter-relações estabelecidas com o mundo.

Sob essa perspectiva, Almeida e Arone (2017, p. 101) destacam:

Em seu processo de autoformação, o sujeito não dialoga somente com o próprio aprender, mas também com suas experiências na interação com os outros e as coisas, numa permanente dinâmica com o saber, a qual exige renovação e resignificação, isto é, ele usa o saber para seu proveito, aplica-o a si próprio, “tornando-se objeto de formação para si mesmo”.

Reforça-se, nesse sentido, que o processo constituído pela autoformação, heteroformação e ecoformação considera as interações entre o sujeito e os diferentes ecossistemas que permeiam sua vida, de maneira que a dinâmica existente nesse movimento não é estática e linear. As histórias, percursos e sentidos singulares vivenciados nas relações familiares, sociais, escolares e profissionais constituem oportunidades formativas e contribuem para o cruzamento de experiências. Ao pensar a transição à luz dos ecossistemas, evidencia-se que esse percurso é múltiplo, integrado e conectado, ocorrendo na interação dos/nos/com seres humanos e meio ambiente.

Alves (2003) amplia essa discussão ao destacar a necessidade de pensar as práticas educativas e as pesquisas dos/nos/com os cotidianos. Ao considerar que os sujeitos estão inseridos em uma rede de relações que está em constante movimento, os conhecimentos são tecidos e as interações são estabelecidas simultaneamente com os outros e com o meio.

Pensar a transição a partir dos diferentes caminhos que se entrelaçam implica compreender que tudo está interconectado e que não é possível fragmentar a EI e o EF. Por se tratarem de processos articulados e por envolverem diferentes protagonistas nessa rede de interações, reforça-se a importância de compreender os ecossistemas de aprendizagem, bem como a complexidade das relações e conexões em rede.

Morton (2023) relaciona essa conectividade entre os sujeitos e a ecologia à metáfora do “pensar grande”. Para o autor, a ecologia está associada a uma malha na qual os seres interagem entre si, interconectando dimensões sociais, psíquicas e científicas. Nessa malha, proposta por Morton (2023), não há um centro e, consequentemente, nenhum elemento é mais importante que o outro, pois todos possuem relevância e se correlacionam.

Ao relacionar a metáfora da malha à temática desta pesquisa, percebe-se a existência de diferentes ecossistemas que perpassam o processo de transição. Constitui-se, assim, uma trama de relações que ultrapassa o trabalho desenvolvido exclusivamente em sala de aula, envolvendo aspectos culturais, familiares, psicológicos, afetivos e sociais que atravessam o contexto escolar e se entrelaçam de forma interdependente.

Na perspectiva de que tudo se entrelaça e está em constante transformação, a escola, como um sistema aberto, social e formativo, inserido em uma rede de relações, necessita articular-se às práticas coletivas e “[...] pensar nos vários ecossistemas que se encaixam uns nos outros, dos microssistemas dos organismos individuais com suas trocas vitais entre interior e exterior ao macrossistema, o Cosmos, que engloba todos os demais” (Warschauer, 2022, p. 354).

Nessa visão sistêmica, a escola, inserida em um contexto social, cultural e socioeconômico, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens ecológicas que estão em permanente movimento. Ao tecer essas aprendizagens, os sujeitos articulam conhecimentos, experiências e vivências construídas coletivamente em comunidade.

No que se refere à transição entre a EI e o EF, pode-se inferir, a partir dessa visão ecossistêmica da educação, que o cruzamento das diferentes dimensões e aspectos da vida contribui para ampliar as conexões e interações estabelecidas em redes heterogêneas de relações nos/dos/com os cotidianos.

Por fim, retoma-se os três tópicos discutidos neste referencial teórico, articulando os ecossistemas de aprendizagem, as reflexões acerca da alfabetização e letramento

e as concepções de currículo integrado à metáfora proposta no título deste capítulo. Nessa “ponte”, torna-se necessário percorrer diferentes caminhos, estabelecer relações interconectadas, promover uma transição articulada e considerar as dimensões sociais, culturais, políticas, socioeconômicas e pedagógicas que estão presentes e imbricadas entre si.

No próximo capítulo, apresenta-se a abordagem metodológica da pesquisa, contemplando o contexto investigativo, os participantes, a organização das etapas e o tipo de análise empregada para a produção dos dados empíricos.

## 5 METODOLOGIA: TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA

A transição refere-se à ação de caminhar entre uma situação e outra, caracterizando uma mudança de condição, um “ir adiante”. Ao abordar a transição entre a EI e o EF, compreende-se que ela é marcada por transformações significativas na vida da criança. Contudo, esse percurso nem sempre acontece de maneira articulada e contínua, apresentando, muitas vezes, poucas possibilidades de diálogo entre as etapas.

O ingresso da criança no EF constitui um período cercado por muitas dúvidas e curiosidades, tanto para as crianças, que realizam a transição entre etapas, quanto para os profissionais, responsáveis por adequar a prática pedagógica a esse público. Para que as especificidades infantis sejam respeitadas, é necessário promover discussões e ações conjuntas entre os profissionais da EI e do EF, bem como reorganizar as propostas pedagógicas, visando ao acolhimento da criança em processo de transição.

A partir dessas considerações, o problema de pesquisa é formulado a partir do seguinte questionamento: **Como constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS?**

A fim de responder à questão de pesquisa e delinear as etapas do estudo, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

**Constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.**

Objetivos específicos:

- a) Articular as percepções das crianças em relação às experiências vivenciadas e às ações sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
- b) Compreender as práticas docentes, tempos, espaços, expectativas e interações nas turmas de jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental.
- c) Propor estratégias para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir das interações entre os diferentes ecossistemas (família, escola, comunidade...) no percurso escolar das crianças.

A partir da pergunta de pesquisa e dos objetivos estabelecidos, a tese buscou verificar se **a conexão entre os ecossistemas envolvidos na transição propicia a continuidade dos processos educativos, por meio de estratégias como as rodas de conversa e contação de histórias, potencializando a escuta das crianças e docentes, as situações lúdicas e contextualizadas, o planejamento conjunto e interdisciplinar, e a reorganização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.**

Assim, delineia-se o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira parte proporciona um diálogo entre a ciência e a pesquisa científica; a segunda apresenta a abordagem de pesquisa; a terceira aborda as questões relacionadas ao contexto e aos sujeitos participantes; a quarta discute a organização e as etapas da pesquisa, bem como os instrumentos escolhidos para a produção dos dados; e, por fim, a quinta apresenta o tipo de análise selecionada para a interpretação das informações.

## **5.1 A ciência e a pesquisa científica**

Para pensar nas questões relacionadas à ciência e ao conhecimento científico na área da educação, parte-se das contribuições de Morin (2010). O autor apresenta que, por trás da ciência, existem graves problemas relacionados à produção do conhecimento. Um desses problemas é o enclausuramento ou a fragmentação do saber científico, que tem deixado de ser pensado, refletido e discutido criticamente, passando a servir apenas de base de dados para instâncias manipuladoras.

Para Morin (2010), há uma renúncia à compreensão ampla do mundo, da vida e da sociedade, pois os pesquisadores estão tornando-se ignorantes e tendem a limitar seus conhecimentos às próprias áreas de atuação. Santos (2008) também aponta os efeitos negativos da excessiva disciplinarização do saber científico e afirma que as medidas frequentemente propostas para corrigir essa fragmentação, acabam reproduzido o mesmo modelo de cientificidade.

Sob essa perspectiva, reforça-se a importância de conectar os diferentes ecossistemas por meio de um diálogo interdisciplinar, voltado ao pensamento ecológico e ao entrelaçamento entre os diversos saberes. Nesse sentido, os autores supracitados reiteram a conexão proposta até aqui, pois, ao envolver as diferentes dimensões que perpassam a transição entre a EI e o EF, amplia-se a interação, a

articulação e a compreensão dos ecossistemas de aprendizagem e das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

Morin (2010) retrata que a evolução do conhecimento científico ocorre por meio de transformações, da passagem entre diferentes teorias e da percepção da realidade para ampliar o conhecimento multidimensional. Ao passo que Kuhn (2013) apresenta a revolução científica como uma mudança de paradigmas, na qual não existem caminhos que conduzam a uma única verdade, mas formas de organização do pensamento e da ação. Essa mudança nas estruturas, nas concepções de mundo, nas crenças e nos pressupostos teóricos condiciona a seleção, a organização e a análise dos fenômenos.

Para Kuhn (2013), quando ocorre uma quebra de paradigma, há inúmeras mudanças, não somente no mundo, mas também na maneira como ele é percebido, compreendido e relacionado. Ou seja, esse novo paradigma tanto determina quanto é determinado pela maneira como parte da humanidade interpreta o mundo e concebe a ciência.

Com isso, os paradigmas seriam os conceitos, métodos e teorias que fundamentam as práticas dos cientistas e possibilitam tanto a resolução quanto o despertar para novos problemas. Os paradigmas resultam das observações e constituem a base para a construção das teorias, servindo como referência para os problemas e os padrões de resolução estabelecidos pela comunidade científica.

Em outras palavras, observa-se a coexistência de elementos do paradigma emergente e do paradigma dominante, o que reforça a inexistência de rupturas entre esses paradigmas. Essa coexistência configura um processo simultâneo de partilha entre as percepções dos sujeitos, uma vez que o movimento da sociedade não se desenvolve de forma homogênea e a produção do conhecimento científico está em congruência com o paradigma predominante.

Santos (2008) aponta que a revolução científica que ocorre na sociedade e o paradigma dela decorrente não podem ser apenas científicos, mas devem assumir também um paradigma social. Desse modo, o autor apresenta algumas características que descrevem o paradigma emergente, entre elas a compreensão de que o conhecimento pode analisado tanto em sua totalidade quanto em sua dimensão local.

Para Santos (2008), esse conhecimento local está relacionado aos grupos sociais e aos projetos de vida construídos em contexto específicos. Sendo assim, no

paradigma emergente, a escolha da temática de pesquisa vincula-se à inserção do pesquisador na realidade apresentada.

Entre as características do paradigma emergente apontadas por Santos (2008), destaca-se a compreensão de que o conhecimento científico pode constituir-se em senso comum, uma vez que este se reproduz espontaneamente na vida cotidiana. “O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real” (Santos, 2008, p. 90).

Nesse contexto, a presente tese alinha-se à proposta do paradigma emergente, uma vez que como estudante e professora da educação básica, a pesquisadora insere-se no contexto investigado, assumindo uma posição participativa na construção da pesquisa.

Dewey (1979) apresenta alguns princípios acerca da escola nova. Para o autor, a escola deve romper com o modelo tradicional<sup>13</sup> de ensino e buscar a formação de atitudes tanto emocionais quanto intelectuais, além de promover nos alunos a sensibilidade necessária para lidar com as situações que se confrontam cotidianamente. Nesse contexto, considerando que as crianças que vivenciam a transição entre a EI e o EF também iniciam o processo de alfabetização e letramento, torna-se urgente o desenvolvimento de novas experiências, práticas e propostas pedagógicas nas escolas, de modo a romper com a visão tradicional segundo a qual a EI apenas prepara para o EF, enquanto este se limita à continuidade de um processo mecânico e sem intencionalidade.

No que se refere à ciência e à pesquisa científica, Bachelard (1996) destaca que a ciência não encontra seus objetos prontos, mas os constrói, uma vez que o objeto científico não é dado naturalmente, mas elaborado pelo cientista, que deve romper com o senso comum na construção do conhecimento científico. Nesse sentido, para Bachelard (1996), o espaço constitui um espaço pensado, situado para além do conhecimento empírico e de concepções absolutas da realidade.

A partir dessa compreensão, esta pesquisa está direcionada aos professores e às crianças, sujeitos protagonistas do ambiente escolar, que vivenciam, em diferentes dimensões, as experiências relacionadas à transição entre as etapas de ensino.

Morin (2010) complementa ao afirmar que a ciência está em constante movimento, impulsionada pelo poder de transformação, uma vez que todas as

---

<sup>13</sup> Escola tradicional, entendida como instituição disciplinar, que controla corpos, espaços e tempos.

ciências são sociais. O autor ressalta ainda que a cientificidade “[...] se constrói, se desconstrói e se reconstrói sem cessar, já que existe um movimento ininterrupto”, ou seja, a ciência é auto-ecoprodutora, pois “[...] sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo”.

Portanto, Morin (2010) compreende a ciência como observadora de si mesma e propõe uma reflexão crítica sobre o seu papel, incluindo a atuação do próprio pesquisador enquanto sujeito da investigação. O autor traça que o sujeito de pesquisa possui valores, inquietudes e percepções e que, para fazer ciência com consciência, é preciso uma tomada de consciência crítica e a formulação de uma ciência da ciência.

Em um movimento dialógico e dialético, reforça-se que a transformação constitui o desejo de todo cientista, ao dar corpo e vida a um projeto de pesquisa. Nessa perspectiva, “[...] devemos continuar a considerar a ciência como uma atividade de investigação e de pesquisa. Investigação e pesquisa da verdade, da realidade etc. (Morin, 2010, p. 57).

Assim, esta investigação fundamenta-se na busca por novas contribuições para a educação, especialmente no que se refere à transição entre a EI e o EF, partindo da compreensão de que a Educação Básica se constitui por meio de pesquisas e da participação ativa dos protagonismos nas salas de aula, tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes.

## **5.2 Abordagem de pesquisa**

As investigações científicas envolvem um trabalho articulado, dinâmico e interativo, além de desempenharem um importante papel nos contextos cotidianos, acadêmicos, sociais e educacionais. A pesquisa, conforme Flick (2013, p. 19), “[...] não é mais apenas um processo de conhecimento para os pesquisadores, mas sim um processo de conhecimento, aprendizagem e mudança para os dois lados”. Trata-se de um trabalho que envolve pesquisador, participantes e o contexto que os rodeiam.

Por esse motivo, a pesquisa não se constitui como um fenômeno isolado, fragmentado ou individualizado, mas como um processo que busca a compreensão das problemáticas investigadas por meio da reflexão, do diálogo e do aprimoramento das práticas (Gamboa, 2012).

Esta tese insere-se na perspectiva do paradigma emergente, proposto por Santos (2008). Assim, faz-se necessária uma análise atenta da realidade, em congruência com o contexto social da pesquisa, para que esta não assuma um caráter exclusivamente científico, mas produza significações e relevância para os sujeitos envolvidos. O paradigma a emergir “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (Santos, 2008, p. 60).

Evidencia-se a relação dos sujeitos com o mundo, bem como as construções do senso comum como um conhecimento mistificado e mistificador. Para Santos (2008), o senso comum é compreendido como um conhecimento prático e pragmático, ligado às trajetórias e às experiências de vida dos grupos sociais, fundamentado no princípio da igualdade de acesso ao discurso e não resultante de uma prática especificamente orientada para sua produção, reproduzindo-se espontaneamente na vida cotidiana.

Assim, ressalta-se a importância da educação na mediação entre os saberes do senso comum e o conhecimento científico, aproximando a escola da realidade social e cultural dos sujeitos e dos conhecimentos produzidos nesse contexto. A escola configura-se como espaço propício à aprendizagem e à diversidade, permeado por valores, competências e habilidades que favoreçam a reflexão, a participação, a análise crítica e a superação dos problemas existentes. Portanto, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter explicativo (Triviños, 2008).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo estudo das relações sociais, das práticas e das interações entre os sujeitos na vida cotidiana. Esse tipo de pesquisa não está voltado ao estudo das situações artificiais, como testes em laboratório ou teorias formuladas previamente, mas busca “[...] descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (Flick, 2009).

Apresenta como objeto situações complexas e particulares e visa compreender os processos dinâmicos vivenciados pelos grupos sociais. Por desenvolver discussões e práticas, considera os diferentes pontos de vista, contribuindo para os processos de mudança e para a comunicação entre o pesquisador e o campo investigado.

Flick (2009) aponta que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Nesse sentido, esta pesquisa busca constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas

envolvidos na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, dentro de uma realidade específica, o município de Canoas/RS.

A pesquisa qualitativa pode assumir características distintas. Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas delas. A primeira aponta o investigador como o instrumento principal, uma vez que este se preocupa com o contexto e a observação do ambiente natural dos sujeitos. No contexto dessa pesquisa, essa preocupação torna-se latente, uma vez que a pesquisadora, além de estar inserida no contexto investigado, busca contribuir com melhorias e mudanças no que diz respeito à transição entre a EI e o EF.

A segunda característica refere-se à investigação qualitativa como descritiva, ou seja, os dados são apresentados por meio de palavras, imagens ou registros escritos, sendo analisados em toda sua complexidade. No caso desta pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de produção de dados, como questionário, rodas de conversa, contação de histórias e construção de narrativas.

A terceira característica indica que o investigador demonstra maior interesse pelo processo e pela forma como determinadas situações se constituem, do que pelos resultados em si. Tal abordagem possibilita a análise das diferentes perspectivas e dimensões que emergem das práticas, asseverando a ideia, proposta por Flick (2009), de circularidade entre as diferentes etapas do processo de pesquisa.

A quarta característica assinala que o investigador não recolhe os dados com o propósito de confirmar hipóteses construídas preliminarmente, mas busca analisá-los de forma indutiva, compreendendo os aspectos relevantes à medida que a pesquisa se desenvolve. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não se preocupa com a mensuração ou a padronização, destinando-se à análise das interações e práticas cotidianas, bem como a interpretação da realidade. Como propõe Triviños (2008, p. 129-130), “os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto [...] é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive intuitivamente”.

Por fim, a quinta e última característica aponta que o significado assume papel central nessa abordagem, uma vez que o investigador se interessa pelo modo como os sujeitos atribuem sentido às suas vidas, pela dinâmica interna das situações, pela apreensão das diferentes perspectivas e pelos questionamentos dirigidos aos sujeitos investigados acerca de suas experiências e interpretações.

Essa característica, em particular, assume um caráter essencial nesta pesquisa, pois há interesse em compreender o que os sujeitos investigados (docentes e crianças) pensam sobre suas experiências e as realidades vivenciadas, bem como identificar os significados atribuídos ao processo de transição. Como sugere Trivínos (2008), esse tipo de pesquisa:

[...] não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Além das características propostas por Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009) apresenta alguns aspectos essenciais da pesquisa qualitativa. Entre eles, destacam-se a apropriabilidade de métodos e teorias, perspectiva em que os fenômenos não são analisados de forma isolada, mas compreendidos em sua totalidade, considerando seus contextos cotidianos; a atenção às perspectivas e à diversidade dos participantes; a reflexividade do pesquisador e da própria pesquisa; e a diversidade de abordagens e métodos utilizados na pesquisa qualitativa.

Este tipo de pesquisa foi selecionado por estar centrado na análise de casos concretos, particularidades, expressões, atividades e interações dos sujeitos em seus contextos locais, além de possibilitar a compreensão dos processos dinâmicos vivenciados pelos grupos sociais, bem como das características situacionais e comportamentais dos sujeitos.

Após a apresentação da abordagem de pesquisa, apresenta-se o procedimento metodológico escolhido na tentativa de responder ao problema de pesquisa. Para tanto, adotou-se o estudo de caso, por possibilitar a compreensão da realidade sob diferentes perspectivas e focalizar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real.

O estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 24), contribui para o conhecimento dos “[...] fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Surge da necessidade de compreender fenômenos sociais complexos e permite trabalhar com uma ampla variedade de evidências.

O estudo de caso pode ser representado como um funil (Bogdan; Biklen, 1994), cuja a extremidade mais larga simboliza o início da investigação, momento em que as

buscas são mais amplas e procura-se compreender o contexto geral da pesquisa. À medida que os investigadores definem os locais e os sujeitos envolvidos como objetos de estudo, verificam a viabilidade da pesquisa, organizam e analisam os dados produzidos, selecionam estratégias e tomam decisões, o funil se estreita e a área de investigação delimita-se progressivamente.

Yin (2010) propõe que o estudo de caso investigue situações da vida real guiadas pelas questões “como” e “por que”, com o objetivo de compreender a natureza dos problemas e analisar acontecimentos e características presentes nos contextos investigados.

Considerando o município de Canoas/RS como campo de pesquisa e buscando focalizar um fenômeno particular, o estudo de caso contribui para descrever as ações de transição entre EI e EF e as vivências dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como para analisar interações, apreender significados e compreender os contextos e as linguagens presentes nas rodas de conversa realizadas com crianças e docentes do jardim 2 (EI) e 1º ano (EF).

Para explicitar o contexto da pesquisa, são abordados aspectos da cidade de Canoas/RS e da rede municipal de ensino, especialmente no que se refere às características pedagógicas e organizacionais da EI e do EF.

### **5.3 Contexto de pesquisa**

Por se tratar de uma investigação delimitada como estudo de caso, cuja proposta consiste em pesquisar um fenômeno abstrato (a transição entre a EI e o EF) em uma realidade específica (rede municipal de Canoas/RS), torna-se necessário conhecer e refletir sobre o contexto investigativo no qual a pesquisa se desenvolve (Gamboa, 2012).

A leitura e a análise da realidade investigada contribuem para o estabelecimento da relação entre sujeito e objeto, uma vez que ambos não constituem entidades distintas, mas pertencem ao mesmo contexto e se aliam irreduzivelmente (Gamboa, 2012). Para o autor supracitado, nas ciências sociais, tanto o investigador quanto os investigados (crianças e docentes) constituem os sujeitos da pesquisa, enquanto o objeto corresponde à transição entre a EI e o EF no município de Canoas/RS.

A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada (Gamboa, 2012, p. 45)

Flick (2009, p. 116) complementa dizendo que, para o pesquisador “entrar no campo inclui mais do que apenas estar lá. Consiste em um processo complexo de situar-se e de estar situado no campo”. Nesse sentido, torna-se necessário que o pesquisador desenvolva um olhar atento para a realidade e analise o contexto em que a investigação se insere, observando as características, potencialidades e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no meio em questão.

Gamboa (2012, p. 45) refere que a relação entre o sujeito empírico e o objeto não é neutra, uma vez que o pesquisador “[...] é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores [...]”. Nessa perspectiva, ele busca envolver-se com a realidade e compreender sua lógica, suas culturas e seus princípios. Além disso, torna-se importante considerar a relevância social da pesquisa, para que não assuma um caráter exclusivamente científico, mas também seja significativa e pertinente para os sujeitos envolvidos, mantendo concordância com o objeto de estudo.

Para a realidade desta tese, a temática apresentada para pesquisa assume um caráter social, ao constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.

A fim de especificar a realidade canoense, apresentam-se algumas informações referentes ao município. Canoas é uma cidade localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Possui 347.657<sup>14</sup> habitantes e ocupa a terceira posição entre os municípios mais populosos do estado, ficando atrás apenas de Porto Alegre e Caxias do Sul. Em relação à região Sul, assume a 11ª colocação e, no Brasil, a 79º.

No que se refere aos dados educacionais, todas as informações apresentadas na sequência foram retiradas do Censo Escolar<sup>15</sup> e apresentam, especificamente, os dados referentes à dependência administrativa municipal (Canoas/RS), excluindo-se

---

<sup>14</sup> Conforme o resultado do Censo Demográfico de 2022, divulgado em junho de 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>15</sup> Foram utilizados os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2022.

as dependências estadual e privada, por não serem relevantes para o presente escopo.

A Tabela 3 exibe dados que representam a amplitude da educação no município, sendo organizados de modo a contemplar apenas o que é pertinente à EI (etapa do jardim) e ao EF (1º ano):

Tabela 3: Contextualizando o município de Canoas/RS (Censo escolar)

| <b>Etapa de Ensino</b>           | <b>Número de escolas</b> | <b>Número de matrículas</b> | <b>Número de docentes</b> | <b>Número de turmas</b> |
|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| <b>Educação Infantil</b>         |                          |                             |                           |                         |
| (jardim – 4 e 5 anos e 11 meses) | 39                       | 2.932                       | 152                       | 296                     |
| <b>Ensino Fundamental</b>        |                          |                             |                           |                         |
| (1º ano)                         | 44                       | 2.905                       | 534 <sup>16</sup>         | 120                     |
| <b>TOTAL</b>                     | 83                       | 5.837                       | 686                       | 416                     |

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O município possui um total de 83 escolas, sendo 39 de EI e 44 de EF. Atende-se a 5.837 alunos, distribuídos em 416 turmas de jardim e 1º ano. Estão matriculados 2.932 estudantes na EI e 2.905 no EF. O total de docentes que atuam nas duas etapas é de 686, sendo o maior quantitativo no EF, com 534 profissionais.

Ao analisar as matrículas nas duas etapas, observa-se que os números apresentam valores próximos, embora o município possua cinco EMEIs a menos em comparação às EMEFs. O número de turmas na EI é superior, o que sugere que, no EF, as turmas tendem a ser mais numerosas quando comparadas às da EI.

No entanto, tais números podem sofrer alterações, principalmente no que se refere ao jardim, uma vez que, no Censo, são contempladas crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Considerando que o foco da pesquisa está na transição, ou seja, nas turmas com matrículas de crianças de 5 anos, podem ocorrer divergências. Por esse motivo, foram solicitadas informações à Secretaria Municipal de Educação (SME), obtendo-se dados mais precisos referentes ao jardim 2, conforme exposto na Tabela 4:

<sup>16</sup> Número de docentes informado corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). No Censo Escolar, não consta a informação da quantidade de docentes que atuam apenas nas turmas de 1º ano.

Tabela 4: Contextualizando o município de Canoas/RS (SME)

| <b>Etapas de Ensino</b>        | <b>Número de escolas</b> | <b>Número de matrículas</b> | <b>Número de docentes</b> | <b>Número de turmas</b> |
|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| <b>Educação Infantil</b>       |                          |                             |                           |                         |
| (jardim 2 – 5 anos e 11 meses) | 39                       | 1.758                       | 80                        | 80                      |
| <b>Ensino Fundamental</b>      |                          |                             |                           |                         |
| (1º ano)                       | 44                       | 2.727                       | 205                       | 124                     |
| <b>TOTAIS</b>                  | 83                       | 4.485                       | 285                       | 204                     |

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

À primeira vista, os dados do EF parecem superiores aos da EI. No entanto, ao se realizar um comparativo entre o número de turmas e o número de matrículas em cada etapa de ensino, observa-se uma média de 21,9 alunos por turma na EI e de 21,99 no EF. Quanto ao número de turmas por escola, também se observa semelhança entre as etapas. Na EI, verifica-se uma média de 2,05 turmas por escola, distribuídas entre 39 instituições, enquanto no EF esse número aumenta para 2,82 turmas por escola, em 44 instituições.

Na realidade canoense, as crianças matriculadas nas turmas de jardim 2 frequentam as instituições de EI. Ao avançarem para o 1º ano, são transferidas para escolas de EF. Nessa configuração, além da mudança de turma, professores e colegas, ocorre também a mudança de escola. Não há apenas o distanciamento físico entre as instituições, os processos de ensino e aprendizagem também sofrem intercorrências, uma vez que, em diversos contextos, a realidade do EF difere daquela vivenciada na EI.

Todos esses fatores dificultam o diálogo entre as duas etapas e os profissionais envolvidos, tendo em vista que são escassos ou inexistentes os espaços oportunizados para que os docentes possam refletir conjuntamente sobre uma transição sem rupturas.

Quanto ao número de docentes, conforme apresentado na Tabela 4, há 80 profissionais que atuam no jardim 2 e 205 no 1º ano, totalizando 285. Ao se comparar o número de turmas e professores, observa-se a relação de um professor por turma de jardim 2. No 1º ano, há docentes com carga horária de 20h, responsáveis pelo

atendimento de uma turma, e de 40h, responsáveis por duas turmas, o que explica o maior número de profissionais nesta etapa de ensino.

Os docentes que atuam nas turmas citadas participam do Programa Pacto pela Alfabetização, instituído pela SME. Esses profissionais recebem formações quinzenais, realizadas nos dias destinados ao planejamento, com encontros intercalados entre modalidades online (via Google Meet) e presenciais.

Para caracterizar a proposta pedagógica que orienta a educação no final da EI e nos primeiros anos do EF (1º e 2º anos) na rede municipal de Canoas/RS, apresentam-se algumas considerações sobre o referido programa. O programa teve início no município em abril de 2021 e constitui uma iniciativa da SME, em parceria com o Instituto Raia. O objetivo é assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, contribuindo para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Entre as estratégias promovidas, destacam-se a formação de professores, a utilização de materiais didáticos elaborados pelo Instituto Raia e a realização de avaliações ao longo do ano letivo.

O programa continua vigente, no entanto, passou por algumas mudanças. Em 2023, o Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube) passou a atuar na elaboração e distribuição do material estruturado, bem como na promoção de formações continuadas aos docentes. Em 2024, o Instituto Raia retomou o apoio técnico e pedagógico ao projeto, permanecendo responsável até o presente momento.

Nos encontros oferecidos aos professores, são propostas formações sobre o material estruturado, além do estabelecimento de cronogramas semanais de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como da apresentação e discussão das avaliações realizadas a cada bimestre. Em sua maioria, os encontros possuem duração de uma a quatro horas, dependendo da temática abordada, e são organizados conforme o ano escolar, ou seja, um encontro para os docentes do jardim 2 e outro para os do 1º ano, e assim sucessivamente, o que pode indicar a ausência de diálogo entre os profissionais.

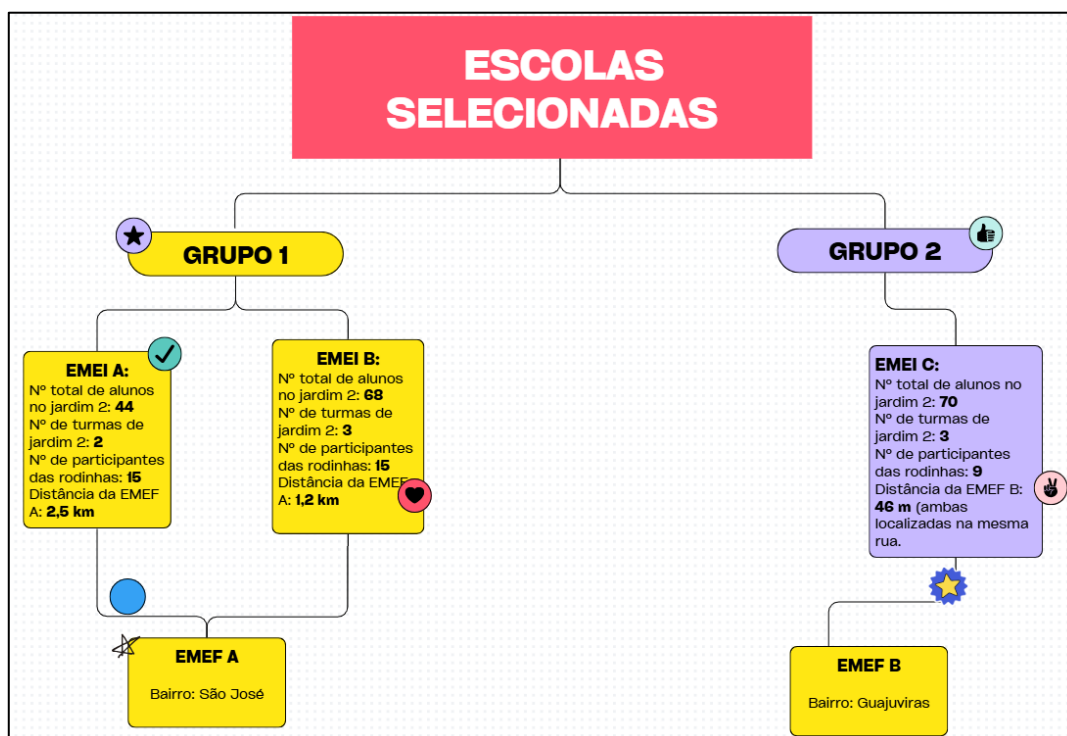
Após contextualizada a realidade da educação no município de Canoas/RS, apresentam-se, na sequência, os participantes que contribuíram com esta pesquisa.

## 5.4 Participantes do diálogo

A presente tese pretende desenvolver estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas. Nesse sentido, considera-se pertinente ouvir os sujeitos que vivenciam diretamente a transição. Os participantes da pesquisa foram docentes e crianças das turmas de jardim 2 e 1º ano, pertencentes à rede municipal de ensino de Canoas/RS.

Antes de descrever os participantes, apresenta-se como se deu a seleção das escolas. A escolha teve como critério a proximidade com a escola de atuação da pesquisadora. Ao todo, foram selecionadas cinco instituições, sendo três EMEIs e duas EMEFs, pertencentes aos bairros São José e Guajuviras. As escolas foram divididas em dois grupos. O grupo 1 é composto por duas EMEIs (EMEI A e EMEI B) e uma EMEF (EMEF A), todas localizadas no bairro São José e próximas entre si. O grupo 2 é formado pela EMEI C e pela EMEF B, situadas uma em frente à outra, no bairro Guajuviras. A Figura 7 apresenta um esquema de como esse contexto está organizado<sup>17</sup>:

Figura 7: Contexto e organização das escolas selecionadas - EMEIS



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

<sup>17</sup> Os dados referem-se ao mês de dezembro de 2023, momento em que foram realizadas as rodinhas de conversa e contação de histórias com as crianças do jardim 2.

De acordo com dados fornecidos pela SME, as EMEIs selecionadas possuem a seguinte organização: turmas de quatro horas diárias, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde, e turmas mistas, com crianças em turno integral e outras em turno parcial.

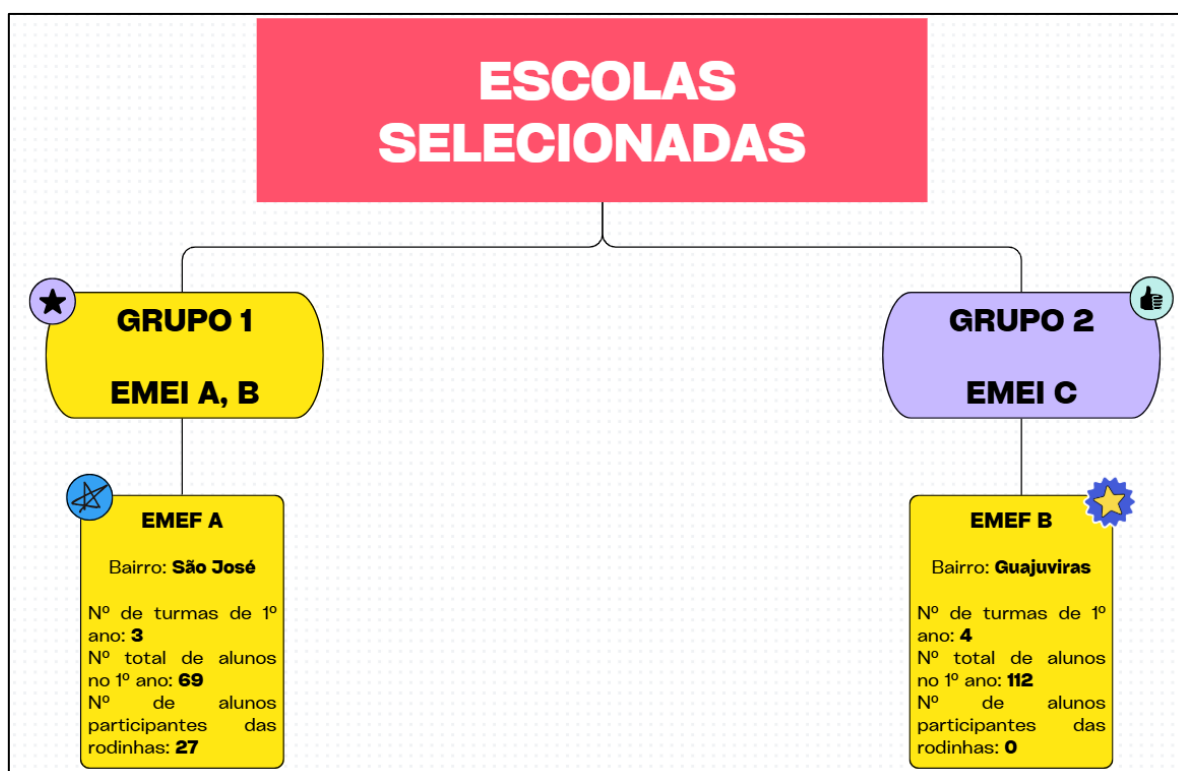
Na EMEI A, participaram apenas as turmas de Jardim 2 do turno da tarde, uma vez que o número de crianças no turno da manhã é reduzido. As duas turmas são mistas, sendo a turma J2A composta por 24 crianças e a J2B por 20. Das 44 crianças, 15 participaram da proposta das rodinhas.

Na EMEI B, a turma J2A é mista e possui 28 crianças. A turma J2B frequenta o turno da manhã e conta com 20, enquanto a turma J2C atende 20 crianças no turno da tarde. Dessas 68, 15 participaram dos encontros.

Na EMEI C, há três turmas, sendo uma delas mista (J2A), com 25 crianças. As outras duas turmas são denominadas J2B (manhã) e J2B (tarde), com 20 e 25 crianças, respectivamente. Das 65, apenas 9 participaram das rodinhas.

No que se refere às informações das EMEFS, a Figura 8 permite uma melhor visualização do contexto e da organização:

Figura 8: Contexto e organização das escolas selecionadas – EMEFS



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A EMEF A possui três turmas de 1º ano, sendo uma no turno da manhã (1º A), com 24 alunos, e duas no turno da tarde (1º B e 1º C), com 23 e 22 estudantes, respectivamente. Dos 69 matriculados no 1º ano, 27 tiveram autorização dos responsáveis para participar da pesquisa, o que corresponde a 39,13% do total. Dessas 27 crianças, sete participaram das rodas realizadas no jardim 2, nos meses de novembro e dezembro de 2023. Todas elas pertencentes às EMEIs A e B.

A EMEF B, por sua vez, possui quatro turmas de 1º ano, sendo duas no turno da manhã (1º A e 1º B) e duas no turno tarde (1º C e 1º D). Cada turma possui 28 alunos, o que representa um número mais elevado de estudantes em comparação à EMEF A.

Nesta escola, dos 112 alunos matriculados, foi obtida a devolutiva e autorização de cinco crianças, o que corresponde a 4.46% do total de estudantes. Devido ao pequeno número de participantes e à incompatibilidade com os horários estipulados, essa EMEF não participou da pesquisa e não foi incluída no estudo.

Participaram desta pesquisa 66 crianças com idades entre cinco e sete anos, sendo 39 de jardim 2 e 27 de 1º ano.

Quanto aos docentes, 34 responderam ao questionário (Etapa 1), sendo 33 do gênero feminino e um do gênero masculino. Nas rodas de conversa e na construção das narrativas (Etapa 5), quatro docentes participaram dos dois encontros de roda e sete devolveram suas narrativas. Dessas docentes, apenas duas contavam com alunos participantes das rodas (Etapa 2). Na seção 5.5.5 são apresentadas informações mais detalhadas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os participantes foram selecionados propositalmente, conforme proposto por Flick (2013). A participação dos docentes foi voluntária, e a dos estudantes esteve condicionada à autorização das famílias.

O autor destaca que os participantes “[...] estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida”. Além disso, a situação de pesquisa apresentada “[...] é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (Flick, 2013, p. 24).

Bogdan e Biklen (1994) também reforçam a importância do diálogo estabelecido entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, como estratégia para a construção de ações que considerem as experiências sob o ponto de vista dos participantes. Triviños (2008) destaca a influência do ambiente sobre os sujeitos, ressaltando que o meio

imprime traços peculiares. Para o autor, “o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades” (Triviños, 2008, p. 122).

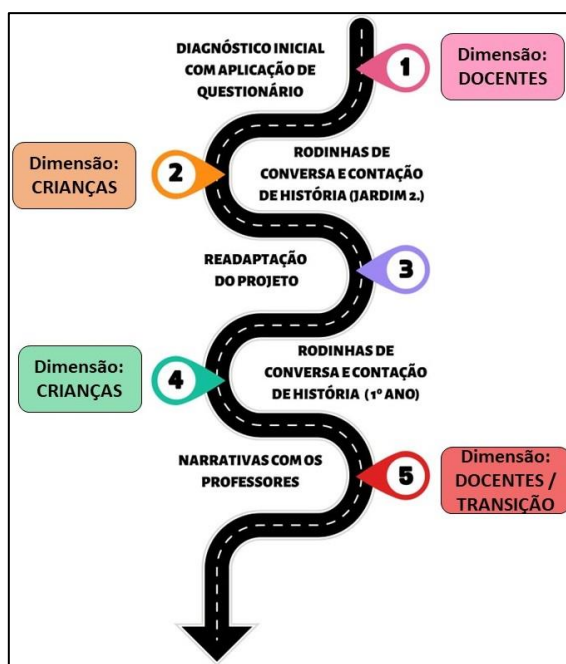
Apresentam-se, a seguir, as formas de participação dos sujeitos na pesquisa, os instrumentos utilizados para produção dos dados, bem como a organização e as etapas da investigação.

### 5.5 Organização e etapas da pesquisa

Esta pesquisa está inserida na linha Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação e vinculada ao projeto de pesquisa “Convivências e rede(s): Configuração de ecossistemas de aprendizagem”, coordenado pela professora-pesquisadora Dra. Luciana Backes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle. Esse projeto foi aprovado pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, sob o CAAE: 98789018.5.0000.5307.

A pesquisa está organizada em cinco etapas, conforme demonstrado na Figura 9:

Figura 9: Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

As etapas articulam-se às dimensões predominantes, embora também estabeleçam relações com as demais dimensões. Com vistas a uma melhor compreensão, as etapas são explicitadas nas seções subsequentes.

#### 5.5.1 Etapa 1: Diagnóstico inicial

A etapa 1 está relacionada à dimensão “docentes”, cujo objetivo específico é compreender as práticas docentes, tempos, espaços, expectativas e interações nas turmas de jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental.

Foi aplicado um questionário, elaborado no *Google Forms*, às docentes que atendem às turmas de jardim 2 e 1º ano. Esse instrumento permitiu conhecer o perfil das professoras, os aspectos relacionados à transição e a disponibilidade e aceitação para participação na pesquisa de doutorado.

O questionário foi testado por duas professoras da rede antes de sua aplicação oficial, a fim de verificar possíveis dúvidas que pudessem surgir durante o preenchimento e contribuir para um melhor aproveitamento das respostas obtidas. Melo e Bianchi (2015) destacam que essa etapa de validação também integra a construção do questionário, pois os participantes do pré-teste auxiliam na adequação da linguagem e a verificar se o instrumento cumpre o que propõe a aferir. Os autores ainda sugerem que é necessário que o investigador selecione apenas as perguntas realmente necessárias à pesquisa. Tal requisito foi cuidadosamente analisado no decorrer da elaboração.

O questionário contava inicialmente com 20 questões abertas e fechadas. Após uma análise mais aprofundada, verificou-se que muitas das perguntas previstas, poderiam ter suas respostas obtidas por meio de consulta à SME ou não apresentavam relevância para os objetivos da pesquisa. O instrumento foi finalizado com 15 questões, sendo nove fechadas<sup>18</sup> e seis abertas. O questionário é apresentado no Apêndice B desta tese.

Com o questionário fechado, foi gerado um link e encaminhado aos grupos de WhatsApp, nos quais constam todos os docentes que atuam nas turmas de jardim 2 e 1º ano e que participam do Programa Pacto pela Alfabetização no município de Canoas/RS. O contato entre pesquisadora e SME foi realizado por intermédio de uma

---

<sup>18</sup> As questões fechadas relacionam-se ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (Apêndice A) e ao perfil sociodemográfico das docentes participantes.

das coordenadoras do referido programa. Semanalmente, eram enviadas ao grupo mensagens de alerta e incentivo à participação dos docentes na resposta do questionário.

#### *5.5.2 Etapa 2: Rodinhas<sup>19</sup> de conversa e contação de histórias (Jardim 2)*

A etapa 2 da pesquisa consiste na realização de rodinhas de conversa e contação de histórias com as crianças do jardim 2. Essa etapa contempla a dimensão “crianças” e atende ao objetivo específico: articular as percepções das crianças em relação às experiências vivenciadas e às ações sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para a efetivação das rodinhas e a autorização do ingresso da pesquisadora nas escolas, foi encaminhada à Secretaria de Educação a Carta de Anuência (Apêndice C).

As rodinhas com as turmas de jardim 2 (etapa 2) e 1º ano (etapa 4) apresentam as crianças como protagonistas e sujeitos ativos, dando voz aos seus anseios, curiosidades e desejos. Nesse contexto, os adultos se colocam como mediadores, responsáveis por escutar, entender, respeitar e reconhecer as crianças em suas especificidades e em seu lugar de direitos (Lima, Cavalcante, Santos, 2024).

Ao mesmo tempo, a contação de histórias foi escolhida para fomentar as discussões, com o intuito de desenvolver a imaginação e a criatividade, articulando narrativa, linguagem e experiência e mobilizando sentidos, emoções e vivências infantis. Essa estratégia também possibilitou a introdução de temáticas a serem discutidas de forma contextualizada e o fortalecimento das relações entre as crianças e a pesquisadora, de modo que expressassem livremente suas opiniões.

Para Reis e Szezecinski (2024, p. 38) “pelas histórias criam-se vínculos afetivos e emocionais entre todos os envolvidos: aqueles que contam e aqueles que escutam. Todos têm a ganhar quando a contação de história entra em cena”. As narrativas conectam diferentes contextos a experiências humanas, reais e fictícias, proporcionando o encadeamento em rede, com seus enredos e desdobramentos (Almeida, 2024). Assim, no entrelaçamento entre literatura e cotidiano, é possível construir novas articulações e interpretações a partir de experiências anteriores.

---

<sup>19</sup> O termo “rodinhas de conversa” foi escolhido por representar um momento coletivo de diálogo, organizado em círculo, na qual as crianças falam, ouvem e compartilham ideias, sentimentos e conhecimentos. Essa prática é frequentemente utilizada em sala de aula como estratégia pedagógica.

A contação de histórias e a escuta sensível da criança mobilizam aspectos cognitivos e culturais, constroem sentidos a partir de emoções e experiências e permitem interpretar múltiplas expressões e linguagens. Trata-se de uma experiência concreta, materializada pelas interações entre as crianças e pela mediação e acolhimento dos educadores. Sob a perspectiva dos ecossistemas no processo de transição, as relações estabelecidas entre crianças, contextos, linguagens e práticas, oportunizadas pela contação de histórias, conectam diferentes experiências, transformando as práticas pedagógicas e, por consequência, suscitando discussões acerca da continuidade das experiências entre a EI e o EF. Assim, as primeiras rodinhas com as crianças de jardim 2 apresentaram o seguinte cronograma:

1º) A seleção dos participantes foi realizada pelas professoras titulares previamente, antecedendo a presença da pesquisadora. Devido à dificuldade em conciliar os horários das escolas participantes com a rotina de cada turma e ao fato de esta etapa ter sido realizada nos meses de novembro e dezembro, houve dificuldade na formação dos grupos.

A intenção, ao propor às professoras a escolha das crianças, foi garantir que os grupos fossem heterogêneos, assim como ocorre nas salas de aula, marcadas pela diversidade. Por esse motivo, suscitou-se que os grupos fossem compostos seguindo os critérios abaixo:

- \* Crianças com bom desenvolvimento na aprendizagem;
- \* Crianças com defasagem ou dificuldades de aprendizagem;
- \* Crianças que possuem bom domínio de fala;
- \* Crianças que não expressam tanto suas opiniões;

2º) Após a seleção das crianças participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado aos pais ou responsáveis, conforme o Apêndice D. O termo, assinado em duas vias, autoriza a participação das crianças na pesquisa. Como mencionado anteriormente, devido à realização desta etapa nos meses de novembro e dezembro, não houve tempo hábil para o encaminhamento e a devolução dos termos de todas as crianças. Tal medida foi adotada como uma alternativa para viabilizar a formação das rodinhas de contação de histórias.

3º) A partir da autorização dos responsáveis, cada criança participante teve acesso ao Termo de Assentimento, incluído no Apêndice E. O termo foi lido e explicado

pela pesquisadora antes do início das rodinhas. Após a leitura, as crianças manifestaram seu interesse em participar ou não da pesquisa, assinaram com seus nomes (quando já sabiam escrever) e receberam uma via do documento.

Após o cumprimento deste cronograma, a primeira rodinha aconteceu no dia 27/11/2023, com a participação de 10 crianças da EMEI A. Essa rodinha teve como propósito testar se o número de crianças e a adequação das questões propostas estavam coerentes com o objetivo da pesquisa e contribuíam para a produção dos dados.

Constatou-se que 10 crianças foi considerado um número elevado para a rodinha proposta, uma vez que nem todas tiveram a oportunidade de participar e expressar suas opiniões sobre a temática. Optou-se, então, por grupos menores, de modo que todas pudessem ter voz e falar sobre seus anseios e expectativas.

Em cada turma em que foram realizadas as rodinhas, observou-se variação no número de participantes, com grupos compostos entre três e seis crianças. Essa diferença deveu-se ao número de famílias que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa.

Dessa forma, o Quadro 4 demonstra como essas rodinhas se configuraram:

Quadro 4: Organização das rodinhas por escola de EI

| <b>Dia</b>   | <b>Turma</b>   | <b>Escola</b> | <b>Número de grupos e participantes</b> |
|--------------|----------------|---------------|-----------------------------------------|
| 27/11/2023   | J2A – Tarde    | EMEI A        | Rodinha teste: 10 crianças              |
| 07/12/2023   | J2A – Tarde    | EMEI A        | G1 – 5 crianças                         |
| 11/12/2023   | J2B – Manhã    | EMEI B        | G1 – 6 crianças                         |
| 11/12/2023   | J2C – Tarde    | EMEI B        | G2 – 4 crianças                         |
| 11/12/2023   | J2A – Integral | EMEI B        | G3 – 5 crianças                         |
| 04/12/2023   | J2A – Tarde    | EMEI C        | G1 – 3 crianças                         |
| 04/12/2023   | J2B – Tarde    | EMEI C        | G2 – 6 crianças                         |
| <b>TOTAL</b> |                |               | <b>39</b>                               |

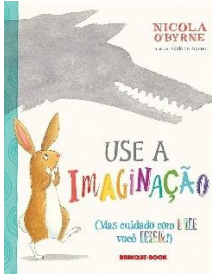
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A rodinha teste também auxiliou no planejamento do roteiro e na definição do número de questões a serem realizadas durante o encontro. Inicialmente, havia sido planejada a realização de quatro questões para debate, uma contação de histórias e mais duas questões de fechamento. No entanto, constatou-se que, ao chegar à

terceira questão, as crianças já estavam inquietas e dispersas, o que dificultou a continuidade e a conclusão da proposta.

O planejamento foi, então, reformulado para as rodinhas posteriores, reduzindo-se para três questões e uma contação de histórias. O roteiro completo é apresentado no Quadro 5:

Quadro 5: Roteiro das rodinhas com as turmas de jardim 2

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Perguntas iniciais</b>           | O que você mais gosta de fazer na sua escola?                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                     | Quais atividades você realiza em sala de aula?                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Contação de histórias</b>        | <p>Livro: Use a imaginação (Mas cuidado com o que você deseja!).</p> <p>Escritora: Nicola O'byrne.</p> <p>Tradução: Gilda de Aquino.</p> <p>Editora: Brinquê-book</p> <p>Ano de publicação: 2017</p>  |
| <b>Fechamento e questionamentos</b> | <p>Agora chegou a hora de você usar a sua imaginação...</p> <p>Feche os olhos e imagine como será a sua escola nova e o 1º ano.</p> <p>O que quer aprender lá?</p>                                                                                                                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com a realização de grupos menores e a redução do número de questões, foi possível obter informações mais claras e precisas, além de garantir maior participação e envolvimento das crianças com a proposta, contribuindo para a produção, organização e análise dos dados.

As informações mais relevantes e coerentes fornecidas pelos participantes durante as rodinhas foram transcritas e utilizadas na análise e discussão dos resultados.

### 5.5.3 Etapa 3: Readaptação do projeto

Em meio às etapas seguintes de produção dos dados desta pesquisa, foi necessária uma nova readaptação. Nesse contexto, optou-se pela retomada de elementos da escrita autobiográfica para a descrição desta etapa. A readaptação teve um impacto social e ambiental significativo, o que exigiu a reavaliação dos procedimentos, a adoção de novas estratégias e a incorporação de diferentes perspectivas. No mês de maio de 2024, foi vivenciada uma enchente de grandes proporções, mais intensa do que aquela registrada em 1941.

A enchente histórica que assolou o Rio Grande do Sul resultou em consequências dolorosas em diferentes dimensões, incluindo aspectos, sociais, econômicos e emocionais. Os impactos desse evento foram intensos e impossibilitaram qualquer postura de indiferença. Como ser humano envolvida nesse contexto, vivenciei um misto de sentimentos e experiências marcantes. Por esse motivo, antes de apresentar a readaptação e as próximas etapas desta pesquisa, apresenta-se uma narrativa reflexiva referente ao período vivido.

Minha casa não foi diretamente atingida, assim como a escola em que trabalho, no entanto, parentes, amigos, colegas, parentes de alunos vivenciaram as situações de incerteza, insegurança e medo durante o período das enchentes.

Entre os sentimentos vivenciados, destaca-se o medo em relação à segurança de familiares, amigos, colegas e conhecidos que precisaram abandonar suas casas, bem como a preocupação com aquelas pessoas desconhecidas que permaneceram sobre os telhados de suas residências aguardando um resgate que demorava a acontecer.

Senti orgulho ao observar a rede de solidariedade mobilizada para ajudar o próximo e a força da união do povo, que fez a diferença. Por outro lado, também surgiu o sentimento de vergonha diante das situações em que algumas pessoas e governantes buscaram obter vantagens pessoais a partir da vulnerabilidade alheia.

Houve ainda um forte sentimento de gratidão por ter minha casa, minha cama, minha família por perto e de ter um espaço seguro para acolher familiares que tiveram de deixar suas residências. Minha casa serviu de abrigo para sete pessoas (sogra, quatro afilhados, cunhada e seu marido). Nesse contexto, destaca-se o cansaço físico e emocional, decorrentes da quebra da rotina, da convivência intensificada no mesmo espaço e da ausência do abastecimento de água por 16 dias.

Após algumas semanas, quando as águas finalmente baixaram e foi possível acompanhar os estragos deixados pela tragédia, emergiu o sentimento de dor

profunda, diante do cenário apresentado. O trabalho de uma vida inteira sendo perdido de forma irreversível. Embora a vida se constitua como prioridade em relação aos bens materiais, não é possível mensurar a dor da perda de memórias, recordações, fotografias de família e objetos carregados de afeto.

Diante desse cenário, foram vivenciados sentimentos de impotência e desespero ao acessar residências totalmente reviradas e destruídas, além do desgaste físico decorrente do trabalho braçal árduo de limpeza e reconstrução.

Como mencionado anteriormente, não se tem plena consciência dos impactos causados pelas enchentes. Esse misto de sentimentos foi vivenciado por inúmeras pessoas, entre elas crianças e idosos, que enfrentaram situações ainda mais adversas.

Em um contexto de ecossistema interconectado, os efeitos da enchente histórica no Rio Grande do Sul foram percebidos em diferentes setores, sendo a educação diretamente afetada. O fechamento das escolas e a paralisação das aulas por um período prolongado tornaram-se realidade em inúmeras escolas gaúchas.

De acordo com o monitoramento realizado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 05 de junho de 2024, exatamente um mês após o início da catástrofe, das 2.337 escolas estaduais, 144 sofreram danos severos ou foram destruídas pelas inundações que atingiram diversas regiões do Estado.

Especialmente no município de Canoas, uma das cidades mais afetadas, os números evidenciam a dimensão do impacto. Das 83 escolas municipais, 41 foram diretamente atingidas pelas enchentes, 25 foram utilizadas como abrigos e duas destinadas à produção de marmitas. Além do espaço físico, milhares de estudantes e profissionais da educação enfrentaram a dura realidade de ter suas residências alagadas.

A escola, em sua função social, precisou reconfigurar seu papel e adaptar-se a uma realidade completamente distinta. As salas de aula transformaram-se em quartos coletivos, abrigando dezenas ou centenas de pessoas. Os refeitórios passaram a servir refeições diárias e o funcionamento dessas instituições passou a ocorrer em regime de atendimento contínuo, 24 horas por dia.

Nesse contexto, o espaço escolar foi ressignificado, ocorrendo uma ruptura em sua função original, passando a ser denominado centro de acolhimento ou abrigo. O trabalho anteriormente desenvolvido na escola foi completamente modificado, uma

vez que as pessoas acolhidas nesses espaços perderam seus bens e seus sonhos, atribuindo ao local, ainda que temporariamente, um caráter de abrigo e proteção.

Por outro lado, as escolas que não serviam como espaço de acolhimento temporário também desempenharam outros papéis importantes. No caso da escola em que atuo, esta funcionou como centro de produção de marmitas e de recebimento de doações, destinadas tanto à população quanto às escolas atingidas. Professores auxiliaram na preparação da alimentação e milhares de pessoas se engajaram no voluntariado para auxiliar a população atingida e amenizar suas dores.

Semelhante ao que foi vivenciado durante a pandemia de Covid-19 (2020-2022), a escola precisou ressignificar-se mais uma vez, em uma realidade ainda mais complexa. O período de afastamento das salas de aula foi significativamente menor quando comparado à época da pandemia. No entanto, as experiências, as dificuldades e as emoções vivenciadas por alunos, pais e professores foram afloradas no retorno às escolas.

Ao se retomar o olhar para Canoas, município na qual a pesquisa está inserida, aproximadamente metade das escolas municipais foi atingida ou destruída pelas enchentes. Para essas escolas, o processo de recomeço foi complexo, tanto do ponto de vista físico e estrutural quanto em relação às famílias e aos profissionais afetados. Nesse contexto, foi necessário um trabalho diferenciado de acolhimento desses sujeitos, considerando as múltiplas dimensões.

Da mesma forma, as escolas situadas em regiões não atingidas pelas inundações também foram indiretamente impactadas, uma vez que houve aumento no número de alunos por turma, considerando que as crianças residentes em bairros da região Oeste, severamente afetado, foram transferidas para outras instituições em funcionamento. Esse recomeço revelou-se delicado e, em alguns casos, precário, especialmente em função da insuficiência de recursos humanos.

Diante do exposto, não é possível considerar esta pesquisa da mesma forma inicialmente prevista. Ainda existem inúmeras incertezas em relação ao futuro da educação municipal de Canoas/RS, tendo em vista o número de escolas atingidas e o impacto generalizado vivenciado pela população. Por esse motivo, a proposta desta tese precisou ser novamente readaptada.

Prossegue-se com o propósito de analisar a transição entre a EI e o EF e de estabelecer diálogos com os professores nas rodas de conversa, contudo, acrescentou-se a construção de narrativas como um espaço de escuta. Tal proposta,

é detalhada na etapa 5 desta tese. Antes disso, apresenta-se a etapa 4, também reformulada.

#### *5.5.4 Etapa 4: Rodinhas de conversa e contação de histórias (1º ano)*

A etapa 4 também contempla a dimensão “crianças” e atende ao objetivo específico de articular as percepções das crianças em relação às experiências vivenciadas e às ações sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Trata-se de uma continuidade da etapa 2, na qual foram desenvolvidas, nos meses de novembro e dezembro de 2023, rodinhas de conversa e contação de histórias com crianças das turmas de jardim 2, em escolas de EI. Considerando que um dos critérios para a seleção das escolas foi a proximidade entre as EMEIs e as EMEFs, buscou-se acompanhar as crianças participantes das rodinhas nesse processo de transição, que envolve a troca de escola e ingresso no 1º ano do EF.

Por esse motivo, nesta etapa foram contempladas as crianças matriculadas nas turmas de 1º ano das EMEFs selecionadas anteriormente, denominadas EMEF A e EMEF B. As rodinhas estavam previstas para ocorrer entre os meses de abril e maio de 2024, no entanto, em decorrência da paralisação das aulas em virtude das enchentes no RS, esse cronograma sofreu alterações, sendo as atividades adiadas para agosto e setembro do mesmo ano.

Diferentemente do procedimento adotado nas primeiras rodinhas com as turmas de jardim 2, nesta etapa os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram encaminhados aos responsáveis por todos os alunos das turmas de 1º ano das EMEFs A e B. Após as devolutivas, as rodinhas foram realizadas com as crianças cujas famílias autorizaram a participação.

Na EMEF A, estes termos foram apresentados aos responsáveis durante a primeira assembleia de pais, realizada no mês de março de 2024. Nessa ocasião, a professora pesquisadora explicou o desenvolvimento da pesquisa e a forma como ocorreria a participação das crianças ao longo do processo. Observou-se que, após esse esclarecimento às famílias, houve uma maior adesão e devolução dos termos assinados. Das 69 crianças matriculadas nas turmas de 1º ano dessa escola, participaram 27. O Quadro 6 apresenta a composição desses grupos:

Quadro 6: Organização das rodinhas – EMEF A

| <b>Dia</b>   | <b>Turma</b> | <b>Número de participantes por rodinha</b> |
|--------------|--------------|--------------------------------------------|
| 27/08/2024   | 1º C – Tarde | G1 – 4 crianças                            |
| 27/08/2024   | 1º C – Tarde | G2 – 2 crianças                            |
| 27/08/2024   | 1º B – Tarde | G3 – 4 crianças                            |
| 28/08/2024   | 1º B – Tarde | G4 – 4 crianças                            |
| 28/08/2024   | 1º B – Tarde | G5 – 3 crianças                            |
| 23/09/2024   | 1º A – Manhã | G6 – 5 crianças                            |
| 23/09/2024   | 1º A – Manhã | G7 – 5 crianças                            |
| <b>TOTAL</b> |              | <b>27</b>                                  |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na EMEF B, as cópias dos termos foram entregues à supervisão da escola, que solicitou às professoras das turmas o encaminhamento dos documentos por meio da agenda de cada criança. Nesse formato, foram obtidos cinco devolutivas. Em razão do reduzido número de participantes e da incompatibilidade para a realização da pesquisa, essa escola não contribuiu para a produção dos dados.

Com a composição dos grupos em cada uma das escolas, apresenta-se, no Quadro 7, a proposta de roteiro que norteou as rodinhas com as crianças:

Quadro 7: Roteiro das rodinhas com as turmas de 1º ano

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Perguntas iniciais:<br/>Retomada da etapa 2</b> | Quem já participou da contação de histórias com a Prof. Fabíola no ano passado?                                                                                                                                                                                       |
|                                                    | Lembram sobre o que falamos?                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                    | Qual história a profe contou? (Apresentar a capa do livro novamente)                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Contação da história</b>                        | <p>História: Rua das Borboletas, nº4<br/>           Escritora: Luciana Godoi &amp; Natalia Veras<br/>           Editora: Matrescência<br/>           Ano de publicação: 2022</p>  |
| <b>Questionamentos</b>                             | Quais mudanças você mais percebe entre a sua escola antiga e sua escola atual?                                                                                                                                                                                        |
|                                                    | Que outras mudanças você teve esse ano? (Não precisa ser somente na escola...)                                                                                                                                                                                        |
|                                                    | O que você mais gosta de fazer nessa escola e no 1º ano?                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Como apresentado nas etapas 2 e 4, as perguntas das rodinhas do jardim 2 e do 1º ano se assemelham ou se complementam. A intenção é identificar indícios das percepções das crianças em relação às expectativas, às mudanças, ao 1º ano e à forma como essas questões se manifestam no cotidiano durante o período de transição, tanto no espaço escolar quanto fora dele. A partir das evidências apresentadas nas etapas anteriores, foi realizado o planejamento da quinta e última etapa da pesquisa, composta por rodas de conversa e construção de narrativas com docentes atuantes nas turmas de jardim 2 e 1º ano.

#### *5.5.5 Etapa 5: Rodas de conversa e construção de narrativas com as docentes*

A etapa 5 está relacionada às dimensões “docentes” e “transição”, cujo objetivos específicos consistem em compreender as práticas docentes, tempos, espaços, expectativas e interações nas turmas de jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental; bem como propor estratégias para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir das interações entre os diferentes ecossistemas (família, escola, comunidade...) no percurso escolar das crianças.

A primeira proposta de instrumento metodológico junto às docentes consistiu na realização de grupos focais, em função do caráter interativo dessa proposta e da possibilidade de participação simultânea de várias pessoas, diferentemente das entrevistas individuais e dos questionários.

Embora os grupos focais auxiliem na compreensão de práticas cotidianas e de diferentes realidades, configuram-se como uma modalidade de entrevista coletiva, na qual o moderador faz as perguntas, os participantes ouvem as opiniões alheias e formulam suas respostas. A partir de outras leituras que contribuíram para a organização metodológica desta pesquisa, concluiu-se que os grupos focais poderiam limitar o desenvolvimento da temática em tela, uma vez que a proposta investigativa ultrapassa o mero processo de perguntas e respostas.

O objetivo desses encontros é dar voz às angústias, às opiniões, às sugestões e às ideias das docentes, bem como apresentar os resultados construídos com as crianças e elaborar estratégias voltadas à ampliação do diálogo e da articulação no processo de transição. Por esse motivo, optou-se por denominar esses encontros de

“rodas de conversa”, por abrangerem outros conhecimentos e habilidades que vão além da proposta do grupo focal.

Essa denominação é apresentada por Warschauer (2018; 2022), que compreende as rodas de conversa como oportunidade de reflexão e investigação sobre a aprendizagem e a formação de práticas construídas coletivamente na escola ou em diferentes contextos. A roda pode ser entendida como uma rede de interações e requer, em seu planejamento, considerar:

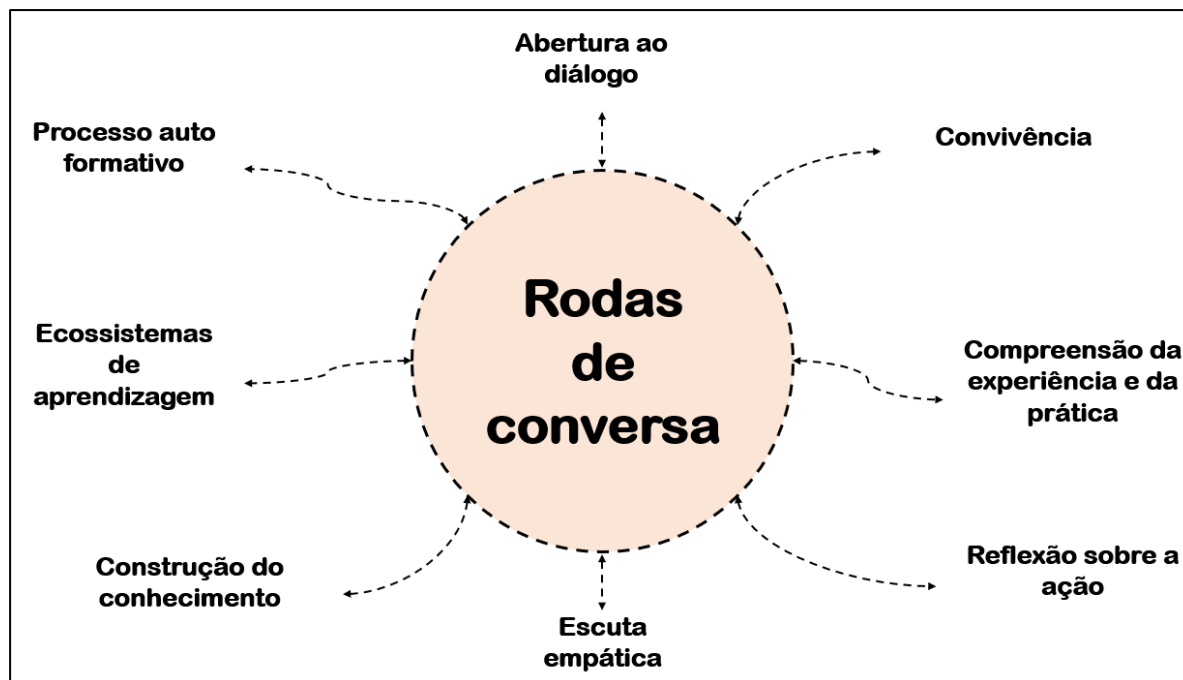
[...] a qualidade das trocas estabelecidas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, o formar-se formando [...] (Warschauer, 2018, p. 394).

A partir das tramas entrelaçadas nas rodas de conversa, os sujeitos revisitam suas histórias, identidades, experiências e características. Assim como nos fios que se tecem, as individualidades e particularidades são compartilhadas e ressignificadas coletivamente. Por esse motivo, as rodas são compreendidas como “[...] sistemas abertos e se cruzam umas com as outras” (Warschauer, 2018. 395).

Para a autora, o conceito de roda alimenta um “círculo virtuoso”. A partir da reflexão sobre o conhecimento de si e da interação com os outros e com os contextos, é possível colaborar e gerar benefícios para o coletivo, o que reforça a compreensão de que todas as dimensões estão interligadas e em congruência.

A Figura 10 apresenta uma síntese das habilidades envolvidas na proposição das rodas de conversa:

Figura 10: Potencialidades das rodas de conversa



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O círculo representa a ideia de coletividade e de pertencimento, configurando-se como um processo contínuo, aberto e horizontal, construído a partir do diálogo, das experiências, das escutas e das narrativas. As setas indicam as potencialidades elencadas durante os encontros. Ambos os elementos (círculo e setas) encontram-se pontilhados, evidenciando que as rodas não são lineares nem predeterminadas, mas nascem de uma construção conjunta e dinâmica entre os sujeitos envolvidos.

As potencialidades que emergem dessas rodas conectam-se entre si e contribuem para ampliar as discussões, construir práticas articuladas e pensar a transição sob diferentes perspectivas. Conforme Fidelis e Kucybala (2024, p. 21), “[...] estabelecer o diálogo e compreender as convivências existentes no meio docente, se faz fundamental para estabelecer relações entre o conhecimento docente e sua aplicabilidade no cotidiano escolar”.

A proposta das rodas foi pensada a partir de espaços de convivência que oportunizem a reflexão para a ação, a construção do conhecimento e a escuta entre pares. Trata-se de um processo formativo em congruência com o contexto pesquisado e voltado para um ecossistema de aprendizagem, no qual as mais variadas dimensões podem ser contempladas e aprofundadas.

Esta etapa está relacionada à dimensão “docentes”, por envolver as professoras na construção de suas narrativas e na elaboração de estratégias voltadas às duas

etapas da Educação Básica. Contudo, também se articula às dimensões transição e crianças, uma vez que as discussões emergentes entrelaçam-se entre si.

Quando o projeto de tese foi apresentado à banca de qualificação, a proposta consistia na realização de quatro a cinco rodas de conversa que abordassem as temáticas *a priori*: 1) Alfabetização na EI e no EF: Lúdico e brincadeira; 2) Currículo estruturado e Programa Pacto pela Alfabetização; 3) Cansaço docente e desencantamento pela formação de professores; 4) Ações para uma transição sem rupturas.

No entanto, em decorrência da readaptação da pesquisa, foram necessárias modificações no desenho metodológico. O número de encontros foi reduzido e foi incluída a construção de narrativas como estratégia de pesquisa, com o propósito de possibilitar a expressão dos sentimentos, das dificuldades e das percepções acerca da temática da transição, bem como das experiências vivenciadas nas escolas por profissionais e estudantes.

As rodas de conversa foram realizadas com as docentes que aceitaram participar da pesquisa, conforme as devolutivas do questionário aplicado e apresentado na etapa 1. Dessa forma, a composição das rodas ocorreu por conveniência, contando com a participação de oito docentes, todas elas mulheres.

Quando o questionário foi aplicado, em 2023, o público respondente estava restrito às docentes de jardim 2 e 1º ano. No intervalo de tempo entre a aplicação do instrumento e a realização das rodas de conversa, ocorreram mudanças no perfil das participantes, que passaram por trocas de turmas, escolas e redes de ensino. Das oito participantes inicialmente previstas, atualmente três atuam no 1º ano, uma no jardim 1, uma é representante da SME, uma atua em projetos, uma exonerou-se da rede de Canoas e passou a atuar em Porto Alegre e uma encontra-se em licença interesse, embora ainda trabalhe 20 horas na EI da rede municipal de São Leopoldo. Com isso, o grupo tornou-se mais diversificado, o que não se constitui como um problema, uma vez que possibilita analisar a temática a partir de diferentes perspectivas e realidades.

As rodas de conversa foram organizadas em dois encontros, nos quais foram apresentados os resultados obtidos a partir da produção de dados das etapas 1, 2 e 4. Foram abordados os achados das duas primeiras categorias da dimensão “crianças” (brincadeiras e situações lúdicas; alfabetização e letramento), sendo uma categoria discutida em cada encontro. A seguir, descreve-se a organização das rodas:

### Quadro 8: Roteiro das rodas de conversa com as docentes

#### PRIMEIRO ENCONTRO:

- Apresentação pesquisadora e docentes.
- Contação de histórias: “O passarinho que mudou de ninho”. Autora: Cíntia Romano. Editora: Chiado Books. Ano de publicação: 2022.



- Conversa sobre a relação da história com a temática da pesquisa.
- Apresentação das etapas (1, 2, 3, 4, 5) para conhecimento da pesquisa.
- Atividade prática: Elaboração da nuvem de palavras, a partir de pergunta disparadora.
- Apresentação da nuvem de palavras originada da produção dos dados.
- Comparação entre as duas nuvens de palavras.
- Discussão dos achados da categoria “brincadeiras e situações lúdicas”.
- Pensando na nossa prática: Padlet

#### SEGUNDO ENCONTRO:

- Retomada e conversa sobre as propostas apresentadas e construídas coletivamente no Padlet.
- Atividade prática: Nuvem de palavras, a partir de pergunta disparadora.
- Apresentação da nuvem de palavras originada da produção dos dados.
- Comparação entre as duas nuvens de palavras.
- Discussão dos achados da categoria alfabetização e letramento.
- Diálogo sobre a relação entre as duas categorias: “Como as brincadeiras podem contribuir no processo de alfabetização e letramento?”
- Construção das narrativas a partir de perguntas norteadoras.
- Apresentação das narrativas individuais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ambos os encontros foram realizados por meio do Google Meet, gravados mediante autorização de todas as participantes e transcritos com auxílio do software Read AI. As falas obtidas foram utilizadas ao longo da análise dos dados.

O primeiro encontro aconteceu no dia 29 de maio de 2025, com duração de 1h 33min59seg, e contou com a participação de três docentes, da pesquisadora e de sua professora orientadora. Nesse encontro, foi apresentada a proposta da pesquisa, bem como os resultados referentes à primeira categoria da dimensão “crianças”

(brincadeiras e situações lúdicas), sendo promovidos diálogos e estratégias voltados à discussão sobre transição e ludicidade.

O segundo encontro aconteceu no dia 26 de junho de 2025, com duração de 1h09min49seg, e contou com a participação de duas docentes, sendo uma delas participante da primeira roda de conversa e outra que não havia participado anteriormente. Nesse momento, deu-se continuidade à apresentação dos achados da dimensão “crianças”, com foco na categoria alfabetização e letramento. Foi proposta a construção de narrativas, nas quais as professoras foram instigadas a relatar experiências, estratégias de implementação, provocações e contribuições para futuras discussões, além de trazerem à pauta dificuldades, dúvidas e sentimentos presentes no cotidiano escolar e na sua prática diária.

Cada docente pôde elaborar suas narrativas utilizando o recurso de sua preferência (registro escrito, vídeos, áudios, imagens). No entanto, todas as participantes optaram pelo registro escrito, sendo que apenas uma adicionou fotos à sua narrativa. Os documentos foram compartilhados com a pesquisadora por e-mail ou Whats App e constituíram parte do *corpus* de análise desta pesquisa. Das oito docentes participantes, seis deram a devolutiva de suas narrativas.

As narrativas foram concebidas com o objetivo de estabelecer interlocuções entre as questões relacionadas à transição e a reflexão sobre os espaços educativos, bem como sobre as possibilidades de intervenção nas duas etapas da Educação Básica, que podem ser tecidas e problematizadas pelos professores.

Busca-se mobilizar inquietações, ideias, expectativas e possibilidades, de modo que as professoras possam narrar suas vivências, conhecimentos e cotidianos por meio de uma escrita que se expresse a partir de múltiplas linguagens. Para isso, Alves (2008, p. 31, grifos da autora) sugere a aprendizagem de uma outra escritura

[...] que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*.

Propõem-se às professoras formas distintas de expressão, articulação e interpretação, de modo que, ao tecerem suas narrativas, possam vivenciar o cotidiano, reconhecer-se como sujeitos atuantes e dar voz às próprias experiências, para além de uma narrativa meramente descritiva.

Warschauer (2018) complementa ao destacar que a escrita da própria experiência possui potencial formativo e que as narrativas constituem importantes estratégias coletivas de análise das práticas desenvolvidas.

A proposta das rodas de conversa e da construção das narrativas não está centrada na comparação de práticas, realidades, falas ou ações observadas e desenvolvidas na EI ou no EF. Pelo contrário, busca-se articular ações conjuntas, estabelecer ciclos de colaboração, compartilhar práticas e experiências, compreender os processos e transformar positivamente os contextos.

Trata-se de uma oportunidade formativa em que os docentes vivenciam suas próprias experiências e as tomam como objeto de pesquisa e de análise. Por esse motivo, faz-se necessário “reinventar a roda” e aproveitar essa oportunidade para refletir, dialogar, investigar e conviver de forma integrada, uma vez que esses espaços são destinados à construção de práticas, a partir de reflexões e aprendizagens mútuas (Fidelis; Kucybala, 2024).

Warschauer (2018, p. 101) propõe que a roda é:

[...] símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos, a relação com o que fazemos e o que falamos, entre teoria e prática: espaço para a formação profissional em sintonia com a pessoa e seus valores.

Ao se reinventar a roda e convocar os docentes a refletirem sobre a temática da transição, produzem-se partilhas, são refletidas situações vivenciadas no cotidiano e estabelecem-se parcerias articuladas em rede. A proposta em tela constitui um dispositivo potente de discussão e de elaboração de ações conjuntas.

## **5.6 Análise dos dados empíricos**

A análise foi construída a partir da triangulação entre os dados produzidos, o referencial teórico e a interpretação da pesquisadora. A produção dos dados e a análise constituem etapas que se retroalimentam, de modo que todas as informações, anotações, documentos e transcrições são descritas, interpretadas e compreendidas nesta perspectiva.

Triviños (2008, p. 138) apresenta que a técnica da triangulação tem por objetivo básico:

[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

Por se tratar de um “[...] processo complexo de situar-se e de estar situado no campo” (Flick, 2009, p. 116), o pesquisador, ao analisar os dados empíricos, precisa considerar o que foi produzido e relacioná-lo ao referencial teórico, incorporando aspectos inerentes à sua interpretação, a qual pode variar conforme a estrutura de pensamento, a linguagem, as culturas e os valores.

Moraes e Galiuzzi (2007, p. 13) reforçam que “[...] todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas relacionadas com a intenção dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos dos fenômenos investigados”.

A triangulação foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), selecionada como técnica de análise por apresentar um viés hermenêutico e interpretativo dos sentidos, permitindo a compreensão do fenômeno desde seu ser. Moraes e Galiuzzi (2007) afirmam que a ATD “[...] se aproxima de forma decisiva das teorias emergentes, movimentos de teorização que se originam nas manifestações discursivas dos sujeitos das pesquisas” e representam “[...] movimentos discursivos que constroem e reconstroem as realidades investigadas”. Além disso, essa abordagem possibilita a integração dos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa, em um exercício analítico de construção do conhecimento.

A ATD corresponde a uma metodologia de análise de natureza qualitativa, cujo objetivo é gerar novas compreensões sobre os acontecimentos e discursos. Nesse cenário, faz-se necessária uma atitude transparente em relação aos elementos do *corpus*, de modo que os caminhos analíticos subsequentes possam ser construídos de forma consistente. Além disso, esse tipo de análise busca a construção da compreensão e o surgimento de novos entendimentos em um processo cíclico, cujos principais elementos são a unitarização, a categorização e o metatexto (Moraes; Galiuzzi, 2007).

A unitarização, ou desmontagem dos textos, implica em examiná-los em seus detalhes, fragmentando-os em unidades constituintes. Esse processo de

desconstrução permite a identificação dos sentidos presentes nos textos e a codificação das unidades de análise.

Moraes e Galiuzzi (2007) destacam ainda a importância do envolvimento e da impregnação, acrescentando que “Fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 21).

A categorização ocorre a partir do estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, de modo a agrupá-las ou classificá-las conforme suas aproximações. Essas categorias constituem parte fundamental da compreensão que emerge do processo analítico.

Para Moraes e Galiuzzi (2007, p. 23):

No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.

A construção do metatexto constitui, conforme sugere Moraes e Galiuzzi (2007, p. 32), “o novo emergente”. A sua elaboração ocorre a partir de um processo sistemático de desconstrução e categorização dos *corpus* textuais, caracterizando-se por sua “[...] incompletude e pela necessidade de crítica constante” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 32).

Os metatextos têm como intencionalidade expressar ideias materializadas por meio de um novo texto emergente, intrinsecamente relacionado ao conteúdo analisado, podendo assumir um caráter mais descritivo ou mais interpretativo. O pesquisador assume-se como autor dos argumentos, fundamentado nos processos de impregnação, tendo como premissa seu envolvimento e sua interlocução com o *corpus* da pesquisa.

Nesse sentido, a ATD foi utilizada para analisar o *corpus* formado pelos questionários, pelas rodas de conversa com as crianças e as professoras, e pela construção das narrativas docentes. Foram estabelecidas categorias *a priori*, com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão da discussão e da análise dos dados.

Para Moraes (2003), quando o investigador elabora métodos de categorização antes de realizar a análise, está constituindo categorias *a priori*, as quais serão posteriormente reorganizadas a partir do processo analítico. O autor complementa afirmando que:

Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 199).

Assim, são elencadas como categorias *a priori* as dimensões correspondentes a cada objetivo específico desta pesquisa, sendo elas: **crianças, docentes e transição**. Após os processos de desconstrução, unitarização e categorização dos dados produzidos, novas categorias, além das previamente estabelecidas *a priori*, podem emergir, gerando novas unidades de análise.

Considerando que não há uma leitura única e objetiva, a análise textual parte do pressuposto de que toda leitura já se constitui como interpretação, e de que um texto pode ser construído a partir de múltiplos significados, configurando-se como um exercício de produção e expressão de sentidos.

Para finalizar o percurso traçado até aqui e desenvolvido ao longo deste capítulo, apresenta-se, no Quadro 9, uma síntese da estrutura desta pesquisa:

Quadro 9: Síntese do percurso metodológico

| OS DIFERENTES ECOSISTEMAS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                      |                                    |                                  |                                                                                                                                                                  |                                                               |                                                                        |                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Problema de pesquisa:</b> Como constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                      |                                    |                                  |                                                                                                                                                                  |                                                               |                                                                        |                                                                         |
| <b>Objetivo geral:</b> Constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                      |                                    |                                  |                                                                                                                                                                  |                                                               |                                                                        |                                                                         |
| <b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular as percepções das crianças em relação às experiências vivenciadas e às ações sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.</li> <li>• Compreender as práticas docentes, tempos, espaços, expectativas e interações nas turmas de jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental.</li> <li>• Propor estratégias para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir das interações entre os diferentes ecossistemas (família, escola, comunidade...) no percurso escolar das crianças.</li> </ul> |                                                                      |                                    |                                  |                                                                                                                                                                  |                                                               |                                                                        |                                                                         |
| Paradigma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Abordagem da pesquisa                                                | Abordagem dos objetivos            | Procedimento metodológico        | Instrumentos                                                                                                                                                     | Universo                                                      | Sujeitos da pesquisa                                                   | Análise                                                                 |
| Emergente<br><br>Santos (2008)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Qualitativa<br><br>Flick<br>(2009;2013)<br>Bogdan e Biklen<br>(1994) | Explicativa<br><br>Triviños (2008) | Estudo de caso<br><br>Yin (2010) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário (<i>Google Forms</i>)</li> <li>• Rodinhas de contação de histórias</li> <li>• Rodas de conversa</li> </ul> | Escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Canoas/RS. | Crianças e docentes atuantes nas turmas de jardim 2 (EI) e 1º ano (EF) | Análise Textual<br><br>Discursiva (ATD)<br><br>Morais e Galiazzi (2016) |
| <b>Tese de pesquisa:</b> A conexão entre os ecossistemas envolvidos na transição propicia a continuidade dos processos educativos, por meio de estratégias como as rodas de conversa e contação de histórias, potencializando a escuta das crianças e docentes, as situações lúdicas e contextualizadas, o planejamento conjunto e interdisciplinar, e a reorganização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.                                                                                                                                                                                                                     |                                                                      |                                    |                                  |                                                                                                                                                                  |                                                               |                                                                        |                                                                         |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

## **6 A TRAMA DA TRANSIÇÃO: TECITURA ENTRE CRIANÇAS, MEDIAÇÃO DOCENTE E ECOSSISTEMAS**

A partir da produção dos dados, realizada por meio das rodinhas de conversa e da contação de histórias com as crianças de Jardim 2 e 1º ano, bem como da aplicação do questionário, das rodas de conversa com as professoras e da construção de narrativas, inicia-se a análise e a discussão para a construção de novos conhecimentos, compreendidos metaforicamente como uma colcha, elaborada a partir da articulação de diferentes retalhos.

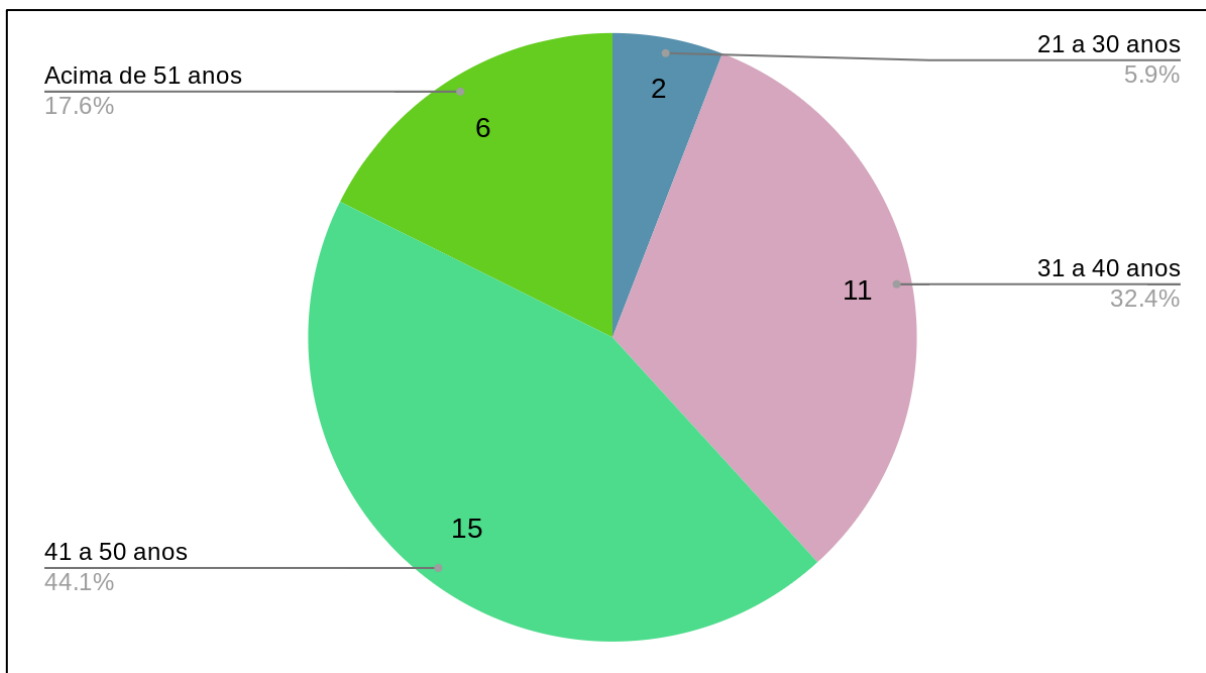
Ao longo desse processo de produção e análise (costura), articulam-se conhecimentos, narrativas e experiências (retalhos), de modo que os dados produzidos na prática pedagógica e na convivência com diferentes sujeitos, contextos e ecossistemas contribuam para a reflexão e para a construção de novas práticas e possibilidades (colcha).

Iniciam-se as discussões com a apresentação das informações referentes ao perfil das professoras participantes da etapa 1 desta pesquisa (questionário), contemplando dados de natureza quantitativa (questões fechadas) e dados de natureza qualitativa (questões abertas). Os dados de natureza qualitativa (questões abertas, rodas de conversa, contação de histórias e narrativas) serão analisados de forma integrada, a partir das categorias estabelecidas. Já os dados de natureza quantitativa contribuem para o mapeamento do perfil das professoras participantes.

Das 34 professoras respondentes, 33 (97,1%) são do gênero feminino e 1 (2,9%) do gênero masculino. Considerando a maior representatividade do gênero feminino, ao se referir às participantes utiliza-se o termo “professoras”.

As professoras possuem idades entre 21 e 50 anos, conforme exposto no Gráfico 1:

Gráfico 1: Idade das docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Evidencia-se que o número de docentes acima dos 41 anos é expressivo, correspondendo a 61.7% do total das participantes. Em contrapartida, apenas 5.9% encontram-se na faixa etária dos 21 a 30 anos e 32,4% entre 31 e 40 anos. Ressalta-se que esse gráfico não representa o conjunto de docentes da rede municipal de ensino de Canoas/RS, mas caracteriza o perfil das professoras interessadas em participar da pesquisa e que atuam no Jardim 2 e 1º ano. Nesse sentido, é possível levantar a hipótese de que há uma redução no número de docentes mais jovens na carreira do Magistério nos tempos atuais e/ou de que essas profissionais não estão atuando em turmas de alfabetização.

O desencantamento, o cansaço e a desmotivação das profissionais que atuam na área da educação são frequentemente mencionados na literatura e podem influenciar o ingresso de novas docentes na carreira. Igualmente, observa-se que a baixa adesão e a reduzida participação voluntária nesta pesquisa podem estar associadas a esses fatores.

Das 285 docentes atuantes nas turmas de jardim 2 e 1º ano em 2023, ano em que o questionário foi aplicado, 34 responderam ao instrumento. Desse total, apenas 14 (41,2%) aceitaram participar da etapa seguinte, correspondente às rodas de conversa.

Nesse contexto, reconhece-se que a docência tem sido atravessada por desafios contemporâneos, como a falta de valorização profissional e as dificuldades enfrentadas em sala de aula, fatores que diminuem a procura pela carreira docente. Campos e Palma (2023), ao apresentarem resultados sobre a satisfação de docentes para com a sua profissão, indicam que a insatisfação profissional está relacionada ao mal-estar docente e à Síndrome de Burnout, destacando que as particularidades territoriais, como região geoeconômica, área e localização, podem impactar os níveis de satisfação ou insatisfação docente.

Acrescentam-se a esses dados outros desafios e situações enfrentadas cotidianamente nas instituições escolares, como a complexidade das interações diante da heterogeneidade<sup>20</sup> do público atendido; o aumento de demandas de trabalho que ultrapassam as questões pedagógicas, incluindo o preenchimento de registros, planilhas e outras atividades administrativas; a necessidade de assumir funções que vão além do exercício docente; a fragilidade do apoio das famílias; e o acompanhamento dos avanços tecnológicos, especialmente no contexto das redes sociais, jogos online e mídias digitais. Poder-se-iam elencar inúmeros outros desafios, contudo, reconhece-se que não faltam razões que contribuam para o aumento do desencantamento e do mal-estar docente.

Nas respostas obtidas no questionário, identificou-se que, entre 34 respondentes, 4 (11,8%) possuem a graduação como maior titulação, 27 (79,4%) especialização, 1 (2,9%) mestrado, nenhuma doutorado e 2 (5,9%) possuem pós-doutorado.

No município de Canoas/RS, a titulação mínima exigida para o ingresso no cargo de Professor de Educação Básica I (PEB I) é a graduação. Contudo, observa-se que 88,2% possuem formação acadêmica além do exigido, o que evidencia o empenho dessas profissionais em ampliar conhecimentos e articular saberes produzidos no âmbito universitário com aqueles desenvolvidos em suas práticas pedagógicas.

Tardif (2012) relaciona os saberes docentes às identidades, trajetórias e experiências pessoais e profissionais. Por se tratar de um saber de natureza social, o saber docente, partilhado em situações coletivas de trabalho, contribui para a transformação das práticas e das relações estabelecidas entre professores e alunos.

---

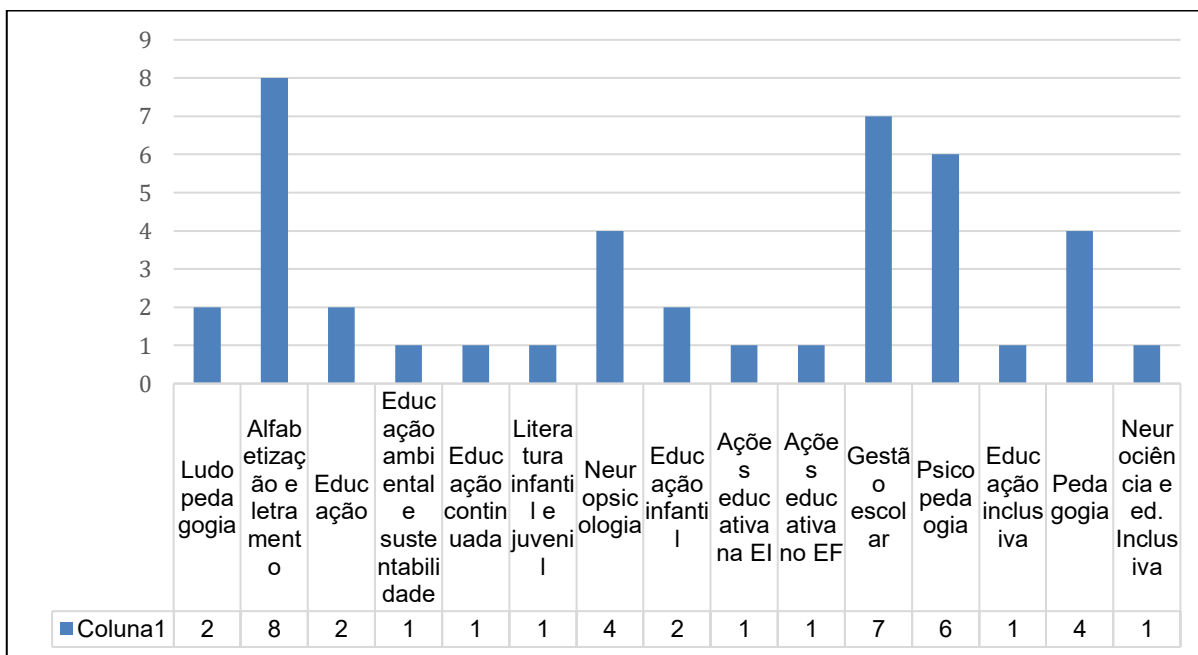
<sup>20</sup> Nesse contexto, a heterogeneidade é compreendida não apenas a partir das diferenças cognitivas, mas também das distintas culturas, percursos de vida, personalidades e demais saberes que se conectam a esse processo e que precisam ser considerados.

Tardif (2012) acrescenta que os saberes docentes são construídos de diferentes formas, podendo ser provenientes da formação profissional, disciplinar, curricular ou experiencial. Esses saberes são constitutivos da identidade docente, no entanto, destaca-se que aqueles oriundos da formação profissional, concretizados e incorporados pelas universidades, contribuem para que o professor amplie conhecimentos, acompanhe pesquisas na área da educação e se atualize em relação a metodologias, teorias e transformações educacionais.

Nesse sentido, em consonância com as ideias de Freire (1996), ao se reconhecer como sujeito comprometido com sua formação permanente, o educador pode indagar, buscar e assumir-se como um pesquisador, de modo a problematizar teorias, investigar práticas educativas, ampliar a produção acadêmica, construir conhecimentos e participar de debates sobre a educação em sua totalidade.

As razões que orientam as escolhas dos tipos de formações pelas profissionais são variadas, embora algumas se repitam e apareçam com maior frequência, conforme exposto no Gráfico 2:

Gráfico 2: Cursos escolhidos pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Observa-se que os cursos de Alfabetização e Letramento (8), Gestão Escolar (7) e Psicopedagogia (6) foram os mais recorrentes entre as escolhas. Em seguida, destacam-se Pedagogia e Neuropsicologia (4), Ludopedagogia, Educação e

Educação Infantil (2), e, com apenas uma indicação cada, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Educação Continuada, Literatura Infantil e Juvenil, Ações Educativas na Educação Infantil, Ações Educativas no Ensino Fundamental, Educação Inclusiva e Neurociência e Educação Inclusiva.

Cabe ressaltar que, entre os cursos citados, um refere-se à graduação (Pedagogia), treze a Programas de Pós-Graduação Lato Sensu (Especializações e MBAs) e um a Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado em Educação). Em relação aos três cursos com maior adesão entre os respondentes, observa-se a preocupação das professoras em aperfeiçoar seus conhecimentos acerca dos processos relacionados à alfabetização e letramento.

A tese tem como dimensão a relação entre alfabetização e letramento nas etapas da EI e do EF. Assim, destacam-se três considerações relevantes acerca dessa formação.

Em primeiro lugar, vive-se uma realidade de mudanças em que os processos de ensino e aprendizagem têm passado por transformações e ressignificações. Na busca por vivências lúdicas e pela inserção de práticas letradas, tanto no contexto educacional quanto para além dele, os docentes são levados, cotidianamente, a repensar os processos relacionados à linguagem oral e escrita.

Em segundo lugar, diante de um cenário de crescente ascensão da era digital e tecnológica, professores buscam, nessas especializações, metodologias inovadoras que favoreçam o planejamento interdisciplinar, dialógico e ecossistêmico.

Em terceiro lugar, o aumento das dificuldades de aprendizagem amplia a procura por especializações que possibilitem aos docentes a superação dos entraves evidenciados no processo de alfabetização, com vistas à proposição de estratégias diversas para o trabalho com diferentes grupos de alunos em sala de aula. Além disso, diante de cenários desafiadores, as professoras buscam trilhar caminhos que ampliem as possibilidades pedagógicas e contribuam para articular situações cotidianas a experiências voltadas à leitura e à escrita.

Muitas hipóteses poderiam ser consideradas, porém, busca-se reforçar que o processo de alfabetização e letramento, tanto na EI quanto no EF, é fundamental e necessário para a base da educação. Embora a formação docente traga contribuições, é necessário ir além dela, isto é, considerar as práticas, as escolas, as crianças, os contextos que as cercam e, especialmente, as políticas públicas em desenvolvimento.

Além da especialização em Alfabetização e Letramento, o curso de Gestão Escolar (Orientação Educacional e/ou Supervisão Pedagógica) também apresentou importante representatividade. Seja para habilitar a atuação na gestão escolar, seja para ampliar a compreensão de conceitos e teorias inerentes à gestão democrática e participativa, observa-se que professores têm demonstrado crescente interesse por essa área. O profissional especializado em gestão apropria-se de conceitos que podem ser incorporados à prática educativa, atua de forma compartilhada e participativa e tem como princípio a elaboração de ações educativas coletivas.

A Psicopedagogia, também apontada entre os cursos mais realizados, configura-se como uma especialização que reúne conceitos relevantes para a área educacional, independentemente da etapa de ensino (EI, EF, EM<sup>21</sup>, ES) ou do contexto de atuação (escolas, clínicas, hospitais e empresas). Por se tratar de uma área interdisciplinar que articula princípios da Pedagogia e da Psicologia, dedica-se ao estudo das questões relacionadas à aprendizagem e aos processos cognitivos de assimilação e construção do conhecimento. Trata-se de conhecimentos fundamentais para a prática docente e para a compreensão das dificuldades ou transtornos que podem afetar o desenvolvimento educacional de crianças, adolescentes e adultos.

Ressalta-se que outros cursos constantes no Gráfico 1 podem complementar e dialogar com a proposta da Psicopedagogia, por envolverem aspectos relacionados à inclusão, ao desenvolvimento discente e à compreensão de questões voltadas à fisiologia e ao comportamento humano. São eles: Neuropsicologia (4), Educação Inclusiva (1) e Neurociência (1).

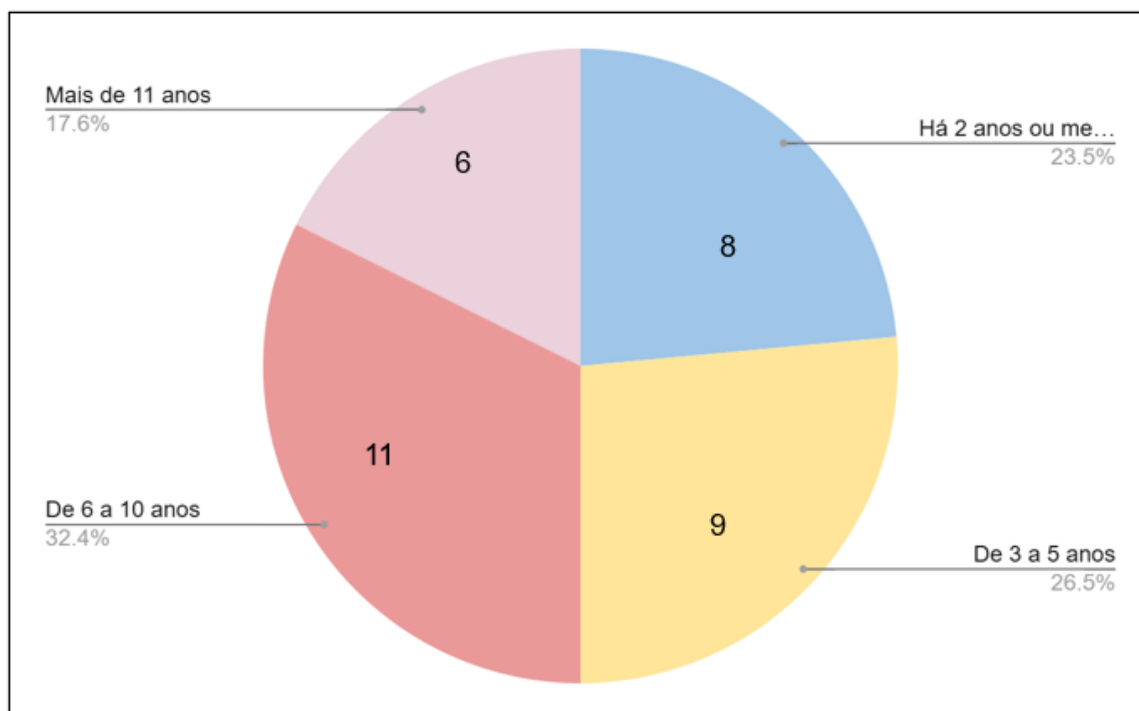
Os cursos apresentados no Gráfico 2 são importantes para a construção da prática docente, uma vez que as respectivas áreas de especialização contribuem para a compreensão dos desafios relacionados aos processos educacionais e para a atualização no que diz respeito às inovações, metodologias, teorias e conceitos, impactando a melhoria do ensino.

No questionário, também foi investigado há quanto tempo essa titulação foi obtida. As respostas são exibidas no Gráfico 3:

---

<sup>21</sup> Ensino Médio

Gráfico 3: Tempo de conclusão da titulação



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Percebe-se que 17 docentes concluíram sua última formação nos últimos cinco anos, sendo que 8 delas o fizeram há menos de dois anos. Por outro lado, 11 professoras concluíram seus cursos entre seis e dez anos atrás, enquanto 6 finalizaram sua formação há mais de onze anos. A formação apresenta inúmeras contribuições para a prática pedagógica, especialmente em um contexto educacional em constante evolução e transformação. Os dados evidenciam um quantitativo expressivo, uma vez que metade das respondentes deste questionário concluiu seu último processo formativo há mais de seis anos.

Das 34 participantes, 17 afirmaram estar cursando algum tipo de formação. Ao se analisar detalhadamente esse grupo, verifica-se que oito (47,1%) concluíram a última formação há mais de seis anos, o que indica que, embora o tempo desde a conclusão dos estudos seja mais longo com relação às demais, a procura por cursos de pós-graduação ainda se mantém presente. Além disso, entre essas 17 respostas afirmativas, quatro (23,5%) correspondem a professoras que concluíram sua última formação há menos de dois anos e cinco (29,4%) entre três e cinco anos.

Entre os cursos em andamento, destacam-se Atendimento Educacional Especializado (AEE), Mestrado em Educação, Metodologias Ativas, Ciências Biológicas, Docência na Educação Superior, Neuropsicologia, Intervenção Precoce na

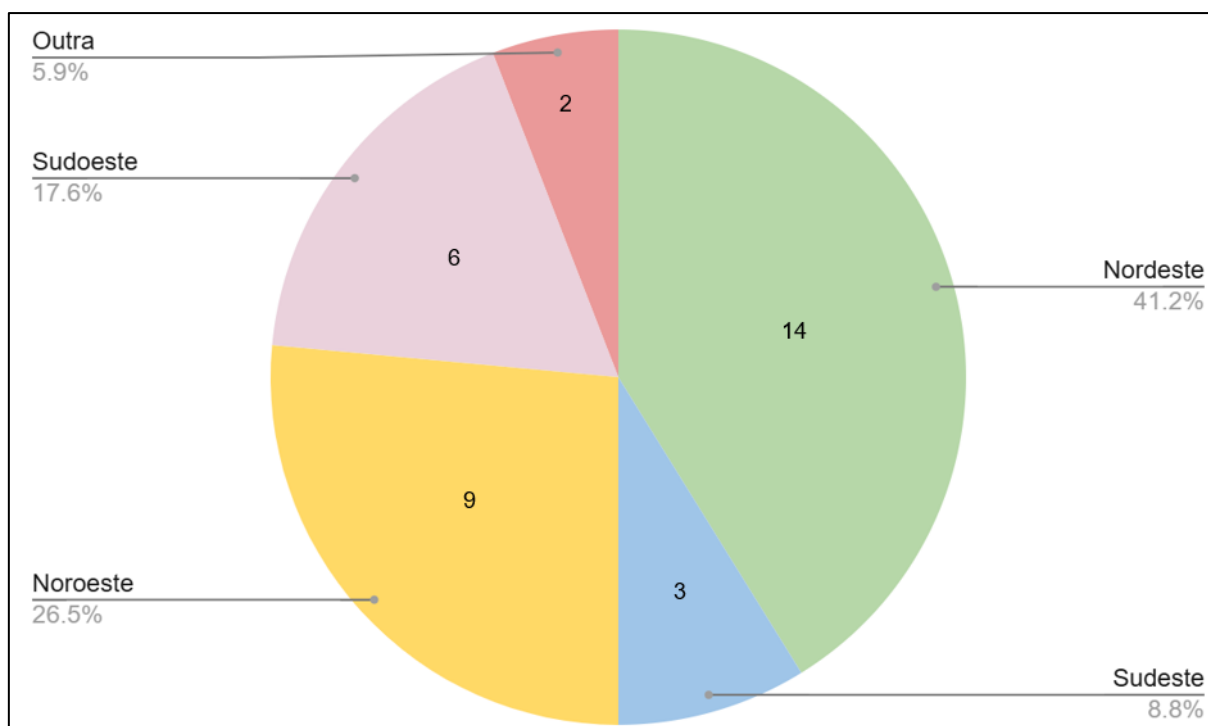
Infância, Desenho Universal de Aprendizagem, Alfabetização e Letramento e Psicologia do Desenvolvimento. Ressalta-se que parte desses cursos já havia sido mencionado no Gráfico 2, quando foram apresentadas as escolhas formativas docentes.

As informações referentes à localidade das escolas das participantes foram organizadas de acordo com a região, sendo elas: Nordeste, Sudeste, Noroeste e Sudoeste.

A região Nordeste contempla os bairros Estância Velha, Guajuviras, São José, Igara e Marechal Rondon. A região Sudeste compreende os bairros Nossa Senhora das Graças e Niterói. A região Noroeste abrange os bairros Harmonia e Mathias Velho e, por fim, a região Sudoeste inclui os bairros Mato Grande, Fátima, Rio Branco e Centro.

O Gráfico 4 apresenta estas informações com mais detalhes:

Gráfico 4: Localização das escolas



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Observa-se que das 34 respondentes, 14 delas pertencem à região Nordeste. Nessa região, foram citadas nove escolas, sendo que cinco delas contaram com a participação de duas professoras e quatro escolas com a participação de uma docente.

A região Sudeste, apresentou o menor número de participantes e concentra duas escolas, sendo uma delas representada por duas docentes e a outra por uma docente. Na região Noroeste, embora o número de participantes seja inferior ao da região Nordeste, houve maior diversidade de escolas. Apenas uma escola contou com a participação de duas docentes, enquanto as demais tiveram uma representante cada.

Por fim, a região Sudoeste concentra cinco escolas, sendo uma delas representada por duas docentes e as demais por uma participante cada. Além das quatro regiões mencionadas, foram obtidas duas respostas nas quais as escolas não foram identificadas, sendo essas registradas no Gráfico 4 na categoria “Outras”.

Contou-se com a participação de docentes de 24 escolas da rede municipal, contemplando representantes das quatro regiões de Canoas/RS. Dessas 24 escolas, nove pertencem à EI e 15 ao EF. Com relação às turmas atendidas por essas profissionais, 19 (55,9%) atuam no 1º ano, 11 (32,4%) no jardim 2, 1 (2,9%) no 1º ano e na Sala de Recursos, 2 (5,9%) na coordenação pedagógica e 1 (2,9%) em turma de 3º ano.

Após a análise dos dados de natureza quantitativa (questões fechadas), prosseguiu-se para a análise dos dados de natureza qualitativa, contemplando as questões abertas do questionário, as rodinhas de conversa e contação de histórias com as crianças, bem como as rodas de conversa e a construção de narrativas com as docentes.

Para esta pesquisa, especificamente, buscou-se ouvir as professoras não apenas acerca das questões voltadas à transição entre a EI e o EF, mas também estabelecer uma rede de convivências em que seja possível refletir sobre o trabalho docente, as práticas pedagógicas e as políticas desenvolvidas pelo município. Por meio de narrativas, escritas, relatos e proposições pessoais, pretende-se contribuir para a ampliação do diálogo, da interação e da reflexão sobre as questões educacionais. Além disso, considera-se que apresentar às professoras as percepções das crianças também constitui uma forma de unir esforços para ampliar e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

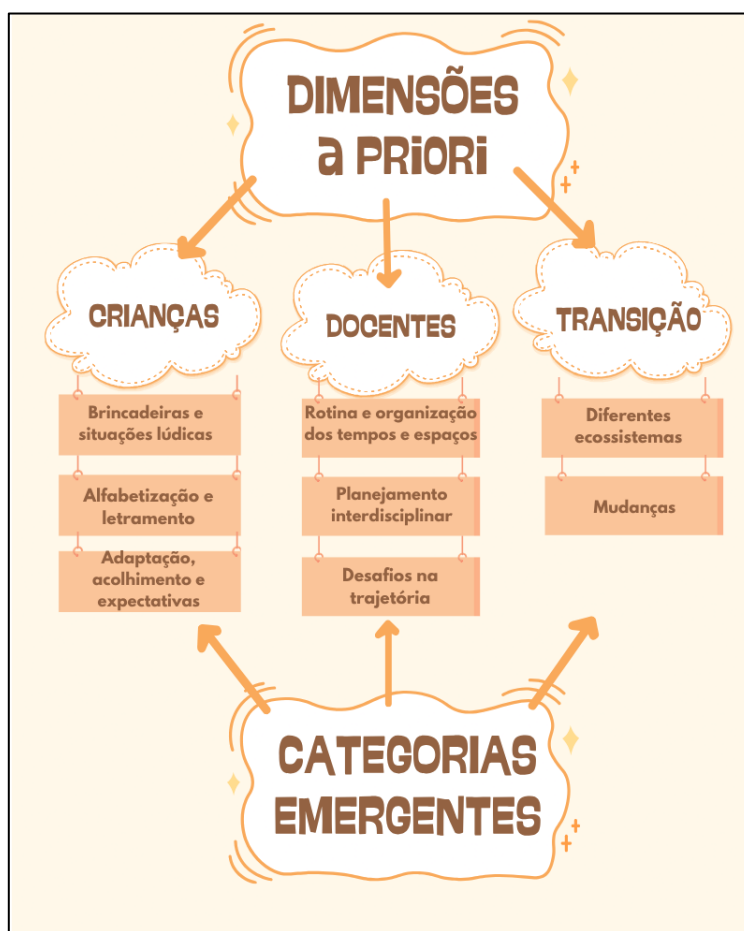
A identificação dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, ao longo da análise será realizada da seguinte forma:

- Rodas de conversa com as crianças: Sigla da escola, seguida do número do grupo correspondente à instituição. Exemplo: **EMEI B/G2**, **EMEF A/G6**.

- Docentes: Letra D, correspondente à docente, seguida de sequência numérica.  
Exemplo: **D1**, **D2**...

Considerando o contexto empírico e teórico, bem como as reflexões e os diálogos construídos ao longo desta tese, a análise foi organizada de acordo com as dimensões e categorias apresentadas na Figura 11:

Figura 11: Organização e divisão das categorias



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

As dimensões estabelecidas *a priori* envolviam os temas **crianças**, **docentes** e **transição**. Ao longo do processo de organização e categorização das falas e textos, emergiram categorias que dialogavam com cada uma dessas dimensões, sendo, portanto, consideradas como categorias emergentes.

A partir das falas<sup>22</sup>, relatos e interações dos sujeitos, iniciou-se a construção do material analítico. As informações produzidas foram organizadas e categorizadas em

<sup>22</sup> As falas foram inseridas no texto com recuo de 4cm para falas com mais de três linhas e como citação direta curta com menos de três linhas, todas elas em itálico.

unidades de análise (UA). Essas UAs foram reunidas em uma matriz única, sem a divisão por questões e/ou grupos específicos, de modo que tanto as respostas das crianças quanto as das docentes fossem analisadas de forma articulada, possibilitando que as informações se conectem e se entrelacem. Assim, as respostas e narrativas são compreendidas como textos que não se organizam de maneira hierárquica, mas se complementam no processo de interpretação e discussões dos dados.

Posteriormente, as UAs foram distribuídas e reorganizadas de acordo com cada categoria. No Quadro 10, apresenta-se a forma como essa distribuição foi realizada:

Quadro 10: Distribuição das unidades de análise (UA)

| <b>Dimensão</b>  | <b>Categoria</b>                          | <b>Total de unidades de análise (UA) geradas</b> |
|------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Crianças</b>  | Brincadeiras e situações lúdicas          | 71                                               |
|                  | Alfabetização e letramento                | 76                                               |
|                  | Expectativas, acolhimento e adaptação     | 61                                               |
| <b>Docentes</b>  | Rotina e organização dos tempos e espaços | 61                                               |
|                  | Planejamento interdisciplinar             | 76                                               |
|                  | Desafios na trajetória                    | 27                                               |
| <b>Transição</b> | Diferentes ecossistemas                   | 36                                               |
|                  | Mudanças                                  | 29                                               |
| <b>TOTAL</b>     |                                           | <b>437</b>                                       |

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A partir da produção dos dados, obteve-se um total de 437 unidades de análise. Na dimensão crianças foram geradas 208 UAs; na dimensão docentes, 164; e na transição, 65. As categorias alfabetização e letramento, pertencente à dimensão crianças, e planejamento interdisciplinar, vinculada à dimensão docentes, foram as que apresentaram o maior número de UAs (76), seguidas da categoria brincadeiras e situações lúdicas (71). A categoria que apresentou o menor número de UAs foi desafios na trajetória, pertencente à dimensão docentes (27).

Para a escrita dessa análise e para a discussão de cada dimensão, buscou-se inspiração na obra “A colcha de retalhos”, escrita por Conceil Corrêa da Silva e Nye

Ribeiro, ilustrada por Ellen Pestili. A narrativa retrata o vínculo entre Felipe e sua avó, metaforicamente relacionado, nesta pesquisa, às crianças, às professoras e ao ecossistema. A partir das histórias narradas e das imagens afetivas evocadas pelos retalhos coloridos (compreendido como conhecimentos e dados produzidos), os personagens vão costurando, ponto a ponto, lembranças, memórias e laços afetivos, simbolizados pelos fios entrelaçados do amor e do cuidado que representam a colcha.

Ao longo da discussão das categorias, vão-se costurando pensamentos, bordando falas e tecendo os retalhos que compõem a colcha da transição. Cada detalhe apresentado tem como propósito entrelaçar práticas, diálogos e experiências, de modo que cada sujeito envolvido (crianças, professores, familiares) contribua para a tessitura desse processo permeado por aprendizagens, memórias e descobertas.

As crianças correspondem à etapa da costura, uma vez que possuem autonomia para expressar aquilo que consideram significativo e agir cognitivamente diante das experiências vivenciadas. Os docentes, por sua vez, escolhem os fios, mediando e oportunizando às crianças situações contextualizadas de aprendizagem. Já a transição refere-se à própria colcha, simbolizando a relação entre a EI e o EF, materializada nas conexões estabelecidas entre crianças, docentes e ecossistemas. Trata-se, portanto, da ação de escolher, costurar e entrelaçar os fios que constituem esse processo.

Não é possível selecionar todos os retalhos imediatamente. Alguns são escolhidos inicialmente e, conforme a costura acontece, outros vão sendo incorporados ou excluídos, dependendo de como dialogam com o desenho da colcha. À medida que as tramas se constituem e a colcha vai sendo confeccionada, os elementos também se transformam, alterando-se os pontos, os tecidos e as linhas. Tudo acontece de forma dinâmica, em um processo contínuo de ir e vir, “onde cada nó representa uma história, um saber, uma convivência que se expande e se enlaça com o todo” (Locatelli; Backes; Reis, 2024).

Todas as dimensões são discutidas em um único texto, sem a divisão rígida por categorias, para que o leitor construa uma compreensão mais fluída e articulada com a tese.

## 6.1 Entre fios e retalhos: as crianças costurando a colcha da transição

Nessa dimensão, pretende-se articular as percepções das crianças em relação às experiências vivenciadas e às ações sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A partir da análise dos dados, emergiram três categorias: **brincadeiras e situações lúdicas**; **alfabetização e letramento** e **expectativas, acolhimento e adaptação**

A categoria **brincadeiras e situações lúdicas** foi organizada a partir de uma nuvem de palavras, elaborada no processo de unitarização dos textos, com o objetivo de representar as preferências das crianças em relação às situações vivenciadas no ambiente escolar. Optou-se pela utilização da nuvem de palavras por possibilitar a visualização da diversidade de interesses manifestados, sendo as palavras em maior destaque aquelas mais recorrentes nas falas das crianças. A nuvem também reúne apontamentos das professoras acerca da temática.

Figura 12: Nuvem de palavras – Categoria Brincadeiras e Situações Lúdicas<sup>23</sup>



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do site <https://www.wordclouds.com> (2026).

<sup>23</sup> O catavento representa movimento, não somente aquele movimento impulsionado pela força da natureza, o vento, mas o movimento no sentido lúdico, como sinônimo de alegria e leveza, presentes na vida das crianças. Por esse motivo, a nuvem de palavras relacionada à essa categoria foi representada por essa metáfora.

Diversas palavras foram mencionadas pelas crianças quando o assunto é brincadeira e, para representar a força e a centralidade desse ato, a palavra em destaque é o próprio termo “brincar”. Por meio da brincadeira, a criança se conecta a situações em que desenvolve habilidades emocionais, cognitivas e sociais, em uma perspectiva que lhe é própria e natural.

A palavra brincar<sup>24</sup> possui relação etimológica com a ideia de vínculo. Deriva do latim *vinculum*, que significa laço, e do verbo *vincire*, relacionado a prender, seduzir e encantar. Posteriormente, originou a palavra “brinco” e o verbo “brincar”, compreendido, pelo dicionário da língua portuguesa<sup>25</sup>, como diversão, entretenimento e recreação. É possível relacionar que, ao brincar, a criança envolve-se, diverte-se, estabelece conexões e constrói vínculos. Para Craemer (2015, p. 47) “o ser humano é humano na medida em que cria de dentro para fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar”.

Assim, a categoria foi organizada a partir de cinco princípios: a brincadeira como estado de espírito que se faz no contato com o outro; a brincadeira, a corporeidade e as necessidades das crianças em movimentar-se; os artefatos utilizados na exploração deste brincar; a relação da brincadeira e da afetividade; e a brincadeira no despertar do imaginário.

A brincadeira como estado de espírito relaciona-se à motivação intrínseca, que de acordo com Dworetzky (1987), corresponde à vontade da criança de brincar, mediada ou não por outra pessoa. Essa conexão entre motivação, brincadeira e diversão pode ser percebida nas falas de quatro crianças participantes, que destacam:

*Eu gosto de brincar e se diverti com os meus amigos (EMEI C/G1).*

*Eu gosto de brincar de “diversão” (diversão). Eu fico feliz (EMEI B/G1).*

*Ir pra pracinha e brincar com o meu amigo (EMEI C/G2).*

*Brinca no balanço [...] com a minha amigas, com todos os amiguinhos (EMEI B/G1).*

A brincadeira é compreendida como sinônimo de diversão e felicidade, uma vez que desperta sentimentos, lembranças, encantamentos e curiosidades. Está

<sup>24</sup> Fonte: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>

<sup>25</sup> Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brincar/>

vinculada a um estado de espírito que se faz no coletivo e na relação com o outro. Ao brincar e compartilhar momentos com os amigos, as crianças criam proximidades afetivas e sociais, partilham experiências e sentem-se felizes. Nesse sentido, a escola configura-se como um importante espaço de integração e socialização, por potencializar essas interações e partilhas.

Para Palma (2017), ao brincar com os amigos, as crianças divertem-se “[...] partilham coisas, sentimentos, fazem amizades, [...] aprendem novas brincadeiras e ensinam-nas aos pares, fazem descobertas incríveis sobre o espaço à sua volta”. Essa ação, fundamental para o desenvolvimento infantil, é reconhecida e garantida legalmente.

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece, em seu artigo 16, o direito à liberdade. O inciso IV prevê o direito ao brincar, à prática de esportes e à diversão. Esse direito também está presente no artigo 9 das DCNEI (Brasil, 2009), que define a interação e a brincadeira como eixos estruturantes da etapa da EI. Tais eixos contribuem para a construção e a apropriação de conhecimentos pela criança.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 38) estabelece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI. O documento propõe que o brincar aconteça:

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

No entanto, percebe-se que, na BNCC (Brasil, 2018), as questões relacionadas à brincadeira são referenciadas de forma mais explícita no contexto da EI. No EF, as aproximações com essa temática aparecem nas páginas 57 e 58 do documento, ao destacar a importância da valorização de situações lúdicas de aprendizagem e da articulação das experiências vivenciadas na EI, com vistas à progressiva sistematização de novas formas de relação com o mundo.

A escola, enquanto espaço de convivência, promove e contribui para que esses direitos sejam garantidos às crianças, tanto na EI quanto no EF. Por esse motivo, destaca-se a importância do brincar pensado, planejado e oportunizado pedagogicamente, para além das experiências espontâneas e naturais.

Ao refletir sobre a própria prática, compreende-se que o brincar pode ser oportunizado de diferentes formas, por meio de contação de histórias, músicas, jogos e atividades envolvendo as letras, os números e o corpo. A brincadeira contribui para que a rotina dos processos de ensino e aprendizagem se constitua de maneira dinâmica e descontraída.

As crianças também mencionaram outras possibilidades de brincadeiras, especialmente aquelas relacionadas à corporeidade:

*Eu gosto de fazer brincar na pracinha e pula no pula-pula” (EMEI B/G1).*

*Binca no pula-pula, binca de roda-roda, binca de pega-pega (EMEI B/G1).*

*Eu gosto de ficar brincando no recreio e brincar na sala (EMEF A/G2).*

*Eu gosto daquela área lá de futebol. Eu também gosto do ginásio (EMEF A/G5).*

*Ir pro pátio (EMEF A/G4).*

*A gente gosta de pega-pega gelo. Os meninos pegam as meninas e as meninas correm dos meninos (EMEI C/G1).*

*Brinca na hora do recreio de correr e ir na biblioteca (EMEF A/G2).*

Nas EMEIs as crianças têm como principais espaços de brincadeira a pracinha e o pátio, enquanto nas EMEFs esses espaços se estendem ao ginásio, a área de futebol, a sala de aula e a biblioteca. Tais falas reforçam que as brincadeiras preferidas e mais recorrentes estão relacionadas à exploração do corpo e às práticas corporais, como brincar ao ar livre, jogar futebol, correr, girar e pular, o que evidencia a importância do movimento e das experiências corporais em seu cotidiano. Observa-se, ainda, que as crianças compreendem a sala de aula e a biblioteca como espaços destinados ao brincar, mesmo que, tradicionalmente, esses ambientes sejam organizados para atividades cognitivas.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), um dos campos de experiência da EI destina-se ao trabalho com questões relacionadas ao corpo, gestos e movimentos. Por meio do corpo, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo, o espaço e os objetos ao seu entorno, comunicar-se, expressar-se e conectar corpo, emoções e linguagem. Brincadeiras que envolvem um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares e sons contribuem para que a criança conheça e reconheça as funções do próprio corpo,

as sensações produzidas pelos movimentos, bem como suas potencialidades, limites e fragilidades.

Brites (2020) destaca que o brincar auxilia a criança a desenvolver a consciência sobre o seu corpo, desenvolvendo diferentes habilidades psicomotoras. A autora menciona estudos realizados pela Universidade British Columbia, no Canadá, nos quais observou-se que crianças participantes de atividades ao ar livre, envolvendo ações como pular, escalar, correr e brincadeiras turbulentas<sup>26</sup> apresentavam melhor desenvolvimento físico e social. Além disso, o estudo demonstrou que áreas abertas, compostas por diferentes obstáculos e com espaços suficientes para correr livremente, são percebidas pelas crianças como ambientes mais desafiadores.

Os participantes das rodinhas de 1º ano também apontaram a educação física como um de seus momentos preferidos no contexto escolar. Uma das crianças relatou: *“A gente gosta muito da educação física. Muito, porque a gente faz brincadeiras muito legal”* (EMEF A/G5). Nessa fala, percebe-se a associação estabelecida entre as habilidades desenvolvidas nas aulas de educação física e o ato de brincar, uma vez que os objetivos propostos por esse componente se aproximam das brincadeiras realizadas em outros momentos, como pular, correr, saltar, dançar e girar. A educação física, sob a perspectiva das crianças, é compreendida como uma oportunidade de ocupar o pátio e explorar diferentes habilidades e experiências corporais.

Reforça-se, portanto, a importância de proporcionar brincadeiras e práticas corporais para além das aulas de educação física, abrangendo também a sala de aula, a biblioteca e outros espaços disponíveis na escola. As habilidades e competências propostas pela BNCC (Brasil, 2018) para os anos iniciais do EF relacionam as brincadeiras com o corpo, predominantemente, ao componente curricular da educação física.

Na realidade de Canoas/RS, essas aulas são ofertadas em dois períodos semanais de 55 minutos cada, o que evidencia a necessidade de ampliar as experiências lúdicas e corporais. As falas apresentadas pelas crianças apontam que apenas os momentos de recreio, o pátio e as aulas de educação física são

---

<sup>26</sup> As brincadeiras que envolvem lutar, perseguir, derrubar, bater, chutar e imobilizar também fazem parte do repertório de práticas corporais. Esse tipo de brincadeira possui significados que se manifestam nas experiências infantis e, portanto, não pode ser analisado de forma desconectada do tempo, do espaço e das relações estabelecidas. Tais práticas podem revelar faces do cotidiano, dos espaços de convivência e das relações de disputa, bem como atribuir sentidos às ações desenvolvidas pelas crianças (Farias; Wiggers, 2021).

insuficientes para que elas possam explorar, socializar, criar, construir e se expressar. A sala de aula e a biblioteca também podem constituir-se como espaços propulsores do desenvolvimento dessas habilidades.

Para repensar, ampliar e reorganizar os espaços e os tempos destinados ao brincar, torna-se necessário analisar a categoria “Rotina e organização dos tempos e espaços”, discutida na dimensão Docentes.

A docente D10 relata um fato curioso observado em suas turmas no ano de 2025. Segundo ela, as crianças ficam super felizes ao irem para a pracinha, no entanto, ao chegarem ao local, muitos alunos deixam de brincar por não quererem sujar os pés na areia:

*Essa é mais uma coisa que tem dessa nova infância, desse momento de agora. Essas crianças que não querem se sujar porque elas estão acostumadas à tela, um ambiente controlado, sem texturas, porque só tem o estímulo visual, mas não tem a textura da areia, do ir pro chão, talvez umedecer, subir nos objetos que vão ter diferentes formatos e texturas também. Então, isso é uma coisa que me preocupa, que essa exploração tão importante da parte corporal deles, nessa nova infância, essas coisas tão mudando, tão se perdendo e não sei qual vai ser a consequência disso pra eles, mas nós que brincávamos de terra, de lama, imagina se eu levar eles com água, pra gente mexer na areia e fazer aqueles bolos que a gente fazia. Eu acho que vários vão dizer pra mim: - Socorro! Quero ir embora daqui!*

Essa “nova infância”, mencionada por D10, suscita reflexões sobre as mudanças nas formas de brincar e explorar o mundo, especialmente no que se refere às experiências corporais, sensoriais e lúdicas. Muitos pais e responsáveis não se sentem seguros em permitir que seus filhos brinquem em espaços públicos, restringindo as experiências infantis em ambientes domésticos, como casas e apartamentos. Consequentemente, reduzem-se as possibilidades de movimento, de exploração corporal e de interação com diferentes elementos do espaço.

Tal configuração também contribui para a ampliação do tempo de exposição das crianças às tecnologias digitais. Embora façam parte da cultura contemporânea, seu uso excessivo na infância pode acarretar impactos no desenvolvimento infantil, sobretudo no que diz respeito às experiências sociais e corporais.

É necessário estar atento às experiências de exploração sensório-motora e corporal, fundamentais na infância e vivenciadas em diferentes espaços. Por isso, o contato com elementos da natureza, diferentes texturas, cheiros e sons contribui para ampliar a imaginação, a criatividade, a interação e a relação das crianças com o mundo ao seu redor.

Além da corporeidade, outro aspecto a considerar são os artefatos utilizados na exploração deste brincar. Esses artefatos contribuem para a construção do pensamento científico e da cognição. Bruguère *et al* (2024), em estudo realizado com pesquisadores e professores da Educação Básica na França, propõem histórias (livros) de eco ficção contemporâneas como artefatos didáticos para ensinar as crianças, de forma sensível e ética, as relações de coabitação entre seres humanos e não humanos.

Neste estudo, as histórias de eco ficção são utilizadas para identificar problemas inseridos em cenários imaginários, nos quais as crianças são instigadas a resolver desafios por meio do levantamento de hipóteses e da criação de alternativas para problematizar a realidade. Assim, os livros escolhidos precisam mobilizar cognição, reflexão, conhecimento científico, sensibilidade e ética. A partir da exploração desse artefato, a criança experimenta possibilidades, ensaia soluções, constrói lógicas e amplia conhecimentos de forma lúdica e significativa.

Bruguère *et al* (2024, p. 137, tradução nossa<sup>27</sup>) destacam que “[...] estas “histórias de ficção realista” têm como ponto comum encenar, através de uma trama imaginária, mundos contrafactuais, ou seja, mundos baseados em fatos contrários ao mundo atual [...]”, para provocar soluções imaginárias e explorar a ludicidade.

Assim como as histórias de ficção realista constituem importantes artefatos pedagógicos, a utilização de outros artefatos também contribui para a rotina do brincar, promovendo a construção de alternativas para a resolução de problemas do cotidiano, o desenvolvimento de aspectos cognitivos, a atenção, a imaginação e o prazer. Nas falas, evidencia-se a presença desses artefatos, analógicos ou digitais, que caracterizam algumas brincadeiras mencionadas:

*Fazemos várias coisas. Brincamos com **brinquedo**, de **massinha**, de **desenha** (EMEI C/G2).*

*Eu gosto de **desenhar**, fazer desenhos muito lindos pra entregar pra minha casa, pra entregar pra minhas profe, pra entregar pra minha amiguinhas que eu gosto (EMEI B/G1).*

*Gosto de jogar no **tablet** (EMEF A/G5).*

*Brinca na **caixa de areia** (EMEI C/G1).*

---

<sup>27</sup> [...] ces « récits de fiction réaliste » ont pour point commun de mettre en scène à travers une intrigue imaginaire des mondes contrefactuels, c’est à dire des mondes fondés sur des faits contraires au monde actuel [...]

*Eu amo binca nesse **tabet** (mesa interativa) (EMEF A/G5).*

*Eu gosto de **pinta** (EMEF A/G2).*

*Agora tem voltado um pouquinho o **pintar** com aqueles **livrinhos do bobbie goods**, que eles tão bastante com isso (D17).*

Os artefatos destacados repetem-se em diferentes grupos e escolas, sendo utilizados tanto no contexto da EI quanto do EF. Constatou-se que muitos desses artefatos aparecem associados aos verbos: gostar e amar, o que revela que, para as crianças, representam experiências prazerosas, capazes de despertar a imaginação e a criatividade. Nas percepções, também evidencia-se a expressão de carinho nos momentos livres, como na fala da criança da EMEI B/G1, que relata gostar de fazer desenhos para a professora, para as amigas e para levar para casa.

Loos-Sant’Ana e Barbosa (2017) destacam que a afetividade contribui para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, com base nas teorias de Vigotski (1896-1934) e Piaget (1896-1980). Para as autoras, o termo *perezhivanie*, desenvolvido por Vigotski (1998, 2004), é utilizado para descrever uma vivência ou experiência emocional estabelecida na relação entre o sujeito e a forma como ele compreende e elabora determinada experiência, ou seja, como lida emocionalmente com as interações em seu meio. Nessa perspectiva, as características dos sujeitos e dos contextos são constantemente atualizadas a partir das interações vivenciadas.

Para Piaget (2014), o desenvolvimento humano envolve dois aspectos: o cognitivo, relacionado às estruturas da inteligência, e o afetivo, vinculado às emoções. O brincar desperta interesses e necessidades, promove diferentes interações, envolve sentimentos diversos e pode, portanto, contribuir também para o desenvolvimento cognitivo.

Assim, as ações desenvolvidas pelos sujeitos (a criança da EMEI B, que produz desenhos para sua professora e familiares) estão relacionadas aos impactos afetivos do meio e às experiências por ela vivenciadas. Loos-Sant’Ana e Barbosa (2017, p. 449) complementam: “[...] essa sensibilidade, vivenciada nas interações com o que existe ao redor – pessoas, objetos, ideias, etc. –, que modula a capacidade de se apropriar e (re)significar o mundo; isto é, o potencial e o desejo de aprender”.

Dworetzky (1987), ao caracterizar o brincar, aborda o afeto positivo como pressuposto de que todos os envolvidos precisam estar se divertindo. Esse aspecto, associado à motivação intrínseca, está intimamente relacionado à aprendizagem. Ao

brincar, a criança estimula regiões vinculadas às emoções e à memória, contribuindo para a ampliação da aprendizagem. Crianças que se sentem motivadas e participam de propostas lúdicas e prazerosas tendem a aprender com maior facilidade e rapidez.

Por meio do ato de brincar, diferentes conhecimentos podem ser construídos, uma vez a criança experimenta e interpreta o mundo, realiza descobertas, imagina, observa, aprende e produz sentidos. Figueiredo (2015, p. 33) aponta que “as brincadeiras são a experiência e a experimentação por excelência!”, razão pela qual as crianças nascem, crescem, interagem e aprendem brincando.

Outros aspectos trazidos por Dworetzky (1987) acerca do brincar referem-se à ausência de lateralidade e à relação entre meios e fins. Nas brincadeiras, não existem regras rígidas, padrões ou sequências fixas, ao contrário, elas possibilitam que a fantasia e a imaginação fluam de forma livre e natural. Nesse contexto, destacam-se as brincadeiras envolvendo o imaginário e o faz de conta.

Como exemplo, cita-se a fala de uma criança da EMEI C/G2: “*A gente brinca de Sonic, de Pokémon, Homem-aranha*”. Nessa situação, a criança manipula os brinquedos (artefatos) para criar cenários imaginários e utiliza os personagens, ou, por vezes, assume o papel deles, para resolver desafios e batalhas inventadas.

Enquanto Dworetzki (1987) aponta que, na brincadeira, especialmente naquelas relacionadas ao imaginário e ao faz de conta, não há a imposição rígida de regras, outros teóricos, como Vigotski (2008) e Kishimoto (1996), defendem a existência de regras implícitas que precisam ser seguidas para caracterizar o faz de conta. Essas regras não são fixas ou rígidas, mas flexíveis e construídas conforme a dinâmica da brincadeira. Além disso, “é importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos” (Kishimoto, 1996, p.39).

Embora as teorias apresentem perspectivas distintas, considera-se importante apresentar ambas as abordagens epistemológicas. Para Vigotski (2008), o conhecimento é construído por meio da interação entre os sujeitos e os ambientes. Na teoria interacionista, o desenvolvimento ocorre nas relações estabelecidas socialmente, diferenciando-se da compreensão de que o conhecimento é adquirido apenas por estímulos ou motivações externas. Nas brincadeiras, essa interação manifesta-se na medida em que todos os participantes sugerem, colaboram e constroem coletivamente a dinâmica do brincar.

Em contrapartida, Dworetzki (1987) assume um viés mais comportamental, compreendendo que o comportamento e a motivação podem constituir respostas aos estímulos externos, sendo moldados pelo ambiente ou pelas experiências vivenciadas anteriormente.

Nas brincadeiras, as crianças imitam e/ou representam situações reais do cotidiano, recriando acontecimentos vivenciados em diferentes contextos. Tal aspecto pode ser observado nas seguintes falas:

*“Brinca de irmãs, de mamãe e filha, e também de primas, de fazer bolo de aniversário” (EMEI B/G1).*

*“A gente brinca bastante e a gente gosta de brincar de família assim e também de “rico”. A gente brincou bastante e sempre brinca” (EMEI B/G3).*

*“A gente brinca de comidinha” (EMEI C/G1).*

*“Brinca de mamãe e filhinha” (EMEF A/G2).*

*“Eu gosto de brinca de boneca” (EMEI C/G1).*

Tais experiências são providas pelo mundo social, que incluem a família, a escola e os diferentes círculos de relacionamento. Por esse motivo, revelam-se fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida em que estabelecem interações e conexões com o cotidiano, além de contribuir para a resolução de situações diárias, para o convívio com o outro e para o desenvolvimento psicológico.

Quando a criança da EMEI B/G3 relata que, além de brincar de família, também brinca de “rico”, reforça-se a relação entre a brincadeira, o contexto social e o imaginário infantil, trazendo à tona as percepções das crianças acerca do que significa ser “rico”, bem como as regras implícitas que caracterizam essa brincadeira. Tais vivências são frequentemente encontradas em vídeos no *YouTube*, em filmes e em desenhos animados. D17 complementa essa percepção ao afirmar que *“agora eles brincam de youtuber, de tiktok”*, sugerindo que os conteúdos consumidos pelas crianças nas mídias digitais passam a compor suas brincadeiras cotidianas e suas formas de representar o mundo social.

Além disso, os brinquedos reaparecem como artefatos que sustentam e potencializam o brincar. Ao brincar de boneca, a criança da EMEI C/G1 utiliza esse artefato para experimentar situações, construir lógicas e conhecimentos, ampliar possibilidades e ensaiar, de forma lúdica, suas compreensões sobre o mundo. Também transpõe situações do cotidiano para o campo da ficção, como fazer bolo de

aniversário ou brincar de mamãe e filhinha, em um movimento que pode ser compreendido como ficção realista, no qual experiências do mundo real são recriadas no contexto imaginário da brincadeira.

Para Vigotski (2008), a brincadeira de faz de conta constitui uma das atividades-guia da infância. Por meio de situações imaginárias, as crianças experienciam regras do comportamento social que se manifestam nas atividades e nas relações estabelecidas entre elas próprias e entre as crianças e os objetos. Para o autor, esse tipo de brincadeira representa um campo de liberdade de ação para as crianças, contudo, essa liberdade é ilusória:

[...] sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. 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 (Vigotski, 2008, p. 28).

As regras sociais podem gerar conflitos ao contrariarem os desejos das crianças. No entanto, ao interpretar determinados papéis da vida social, a criança toma consciência da existência dessas regras e das diferenças entre aquilo que ocorre na vida real e na situação imaginária. Ainda que exista o desejo de realizar apenas aquilo que lhe interessa durante a brincadeira, faz-se necessário considerar as regras impostas pelos objetos, pelos pares ou pelos parceiros de interação. Contudo, tais regras não se apresentam de forma rígida ou engessada, elas ajustam-se de maneira flexível e dinâmica, conforme cada situação vivenciada no contexto do brincar.

A brincadeira de faz de conta conduz o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações que alteram e reestruturam as funções psíquicas. Por esse motivo, a imaginação que emerge nessa atividade está relacionada à ação da criança sobre os objetos e aos novos sentidos que lhe são atribuídos.

Ao relacionar os conceitos apresentados por Vigotski (2008) às falas das crianças citadas anteriormente, percebe-se que as brincadeiras de faz de conta, tão importantes para o desenvolvimento infantil, estão presentes com maior incidência no cotidiano das crianças participantes da EI. Enquanto foram identificadas quatro falas relacionadas à EI, apenas uma referência ao faz de conta surgiu entre as crianças do

1º ano. Esse dado suscita preocupação, pois evidencia, mais uma vez, as mudanças que acompanham as crianças no processo transição entre etapas.

O ato de brincar envolve inúmeras funções, habilidades e aprendizagens constituindo-se como um importante exercício para a compreensão das regras sociais, o desenvolvimento da socialização, da criatividade e da comunicação. Além disso, insere a criança em situações reais do cotidiano, estimulando dimensões sociais, psíquicas, afetivas, cognitivas e emocionais.

Finaliza-se essa categoria apresentando uma síntese com os cinco princípios abordados:

Figura 13: Síntese da Categoria Brincadeiras e Situações Lúdicas



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio do Canva (2026).

Para estabelecer diálogos, construir reflexões, promover brincadeiras e interações, bem como compreender e problematizar o processo de transição, estabelecem-se relações com a **categoria alfabetização e letramento**. Por meio da brincadeira e da ludicidade, esse processo pode tornar-se mais prazeroso e significativo.



Na nuvem de palavras, emergiram questões relacionadas à consciência fonológica, alfabética e fônica. Atualmente, está vigente na rede municipal de ensino de Canoas/RS o programa Pacto pela Alfabetização, no qual a orientação principal dos materiais gira em torno do método fônico.

No livro “Vamos todos aprender a ler: primeiro ano”, guia do professor (Dueñas *et al*, 2021), são apresentadas algumas considerações sobre o programa. A estrutura e a metodologia estão organizadas em duas etapas da escolarização: a pré-escola (na pesquisa, o jardim 2) e o 1º ano. Embora a intenção não seja a alfabetização na EI, o guia aponta a importância de se trabalhar, nessa etapa, as habilidades preparatórias para o sucesso no processo de alfabetização. Entre elas:

[...] vocabulário crescente de palavras que as crianças usam para falar e compreender, a compreensão da linguagem e conhecimentos sobre o sistema de escrita, como noções sobre a direcionalidade (lê-se da esquerda para direita e de cima para baixo) e as funções sociais da leitura e da escrita, bem como os conhecimentos, ainda que rudimentares, sobre como funciona o sistema alfabético de escrita e os nomes, formas e sons das letras (Dueñas *et al.*, 2021).

As habilidades relacionadas aos nomes, formas e sons das letras podem representar uma preparação para a alfabetização, ao priorizarem um único tipo de abordagem, a fônica. Além disso, essas habilidades preditoras vão ao encontro do que é proposto pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), o qual institui um modelo de ensino com foco no método fônico e defende a EI como etapa preparatória para a alfabetização. Entre as ações dessa política, destaca-se a distribuição de livros didáticos para crianças que frequentam os dois últimos anos da EI, contribuindo para a padronização do ensino também nessa faixa etária.

Contudo, ao se considerar apenas um modelo de material, com caráter de apostilado, pronto e engessado, os sujeitos aprendizes podem ser afastados de seus aspectos sociais, apropriando-se de habilidades que vão na direção contrária do que é previsto pela BNCC (Albuquerque; Cabral; Silva, 2024).

Acrescentam-se, ainda, algumas habilidades preditoras consideradas fundamentais para serem trabalhadas na EI e no 1º ano do EF, especialmente aquelas relacionadas à consciência fonológica, que utilizam rimas, aliterações, brincadeiras cantadas e poemas como estratégias para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

No caso do Pacto pela Alfabetização, em Canoas/RS e em outras regiões nas quais o programa é utilizado como princípio orientador da alfabetização, são utilizados livros de língua portuguesa como material de apoio, a fim de que os docentes explorem os princípios do método fônico. A proposta consiste em trabalhar o ensino inicial da leitura e da escrita a partir da temática dos animais da fauna brasileira. O livro apresenta textos em que o fonema-alvo é associado a um animal como personagem. Esse personagem é acompanhado de um nome e de um adjetivo que o caracteriza, e as atividades propostas giram em torno desses animais.

Assim, encontram-se nos livros textos como: “**M**ário, o **m**ico **mar**avilhoso”; “**S**ara, a **s**erpente **simp**ática”; “**V**ivi, a **v**agalume **viv**az”. A partir desses títulos, observa-se uma possível descontextualização da realidade, considerando que na cidade de Canoas/RS e região não há ocorrência de micos e serpentes em ambientes cotidianos e, ainda, que, devido ao excesso de iluminação urbana, os vagalumes não são facilmente observáveis.

Além disso, identifica-se uma associação peculiar entre o animal e o adjetivo atribuído, o que levanta questionamentos acerca das construções simbólicas presentes no material. Não é possível caracterizar a serpente como “simpática”, se existem outras possibilidades de descrevê-la mais próximas de suas características reais.

Essa constância no ensino das letras e de suas correspondências sonoras, associada à seleção de palavras que atribuem características aos animais com base na sua letra inicial, pode contribuir para um processo de alfabetização mais descontextualizado.

A inserção de textos reais e de práticas situadas (Kleiman, 2005), pertencentes ao cotidiano das crianças, amplia e potencializa as interações com diferentes linguagens e promove um ambiente que respeita as singularidades e as culturas infantis.

A Figura 15 apresenta o texto “Otávio, o ouriço observador”, extraído do livro de histórias da pré-escola, que trabalha o fonema /o/ e grafema **O/o**:

Figura 15: Texto – Otávio, o ouriço observador (Jardim 2)



Fonte: Retirado de: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Vamos-todos-aprender-a-ler-Livro-de-historias-pre-escola.pdf>. Acesso em 28 jan. 2026.

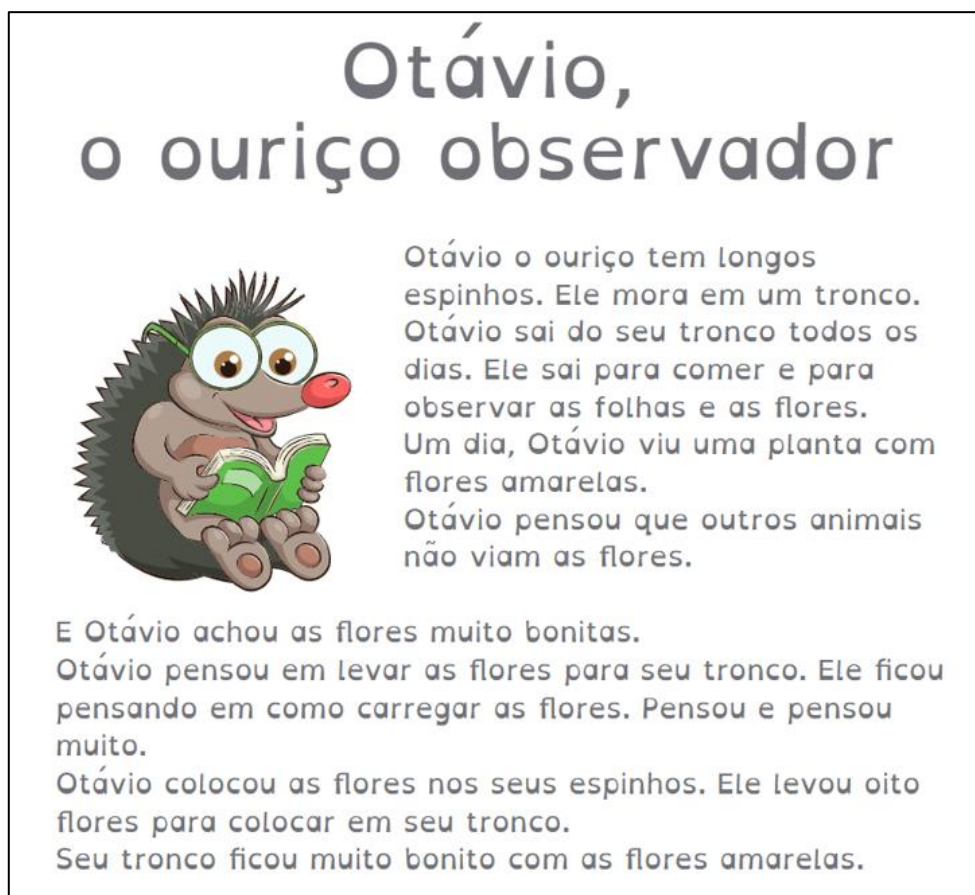
Percebe-se uma simplificação na construção e na apresentação do material escrito e ilustrativo. As frases são curtas e não apresentam uma sequência lógica dos fatos. Evidencia-se, ainda, certa redundância entre texto e imagem, como nos exemplos “Otávio é um ouriço.” e “O ouriço tem longos espinhos”. Trata-se de uma forma de induzir a criança à memorização dessas informações, estabelecendo associações diretas entre os fonemas e as palavras trabalhadas.

As imagens não correspondem ao conteúdo do texto. Ao ler “Otávio é um ouriço observador.” não se encontram indícios suficientes para sustentar essa informação de forma contextualizada. Do mesmo modo, não é possível afirmar que “Otávio gosta de olhar as folhas.” se ele aparece lendo um livro, o que gera ambiguidade interpretativa: seriam essas folhas as de um livro ou de uma árvore?

Esses textos correspondem ao que Albuquerque e Moraes (2005) denominam de textos cartilhados ou pseudotextos, caracterizados por um conjunto de frases artificiais e descontextualizadas que não configuram um texto propriamente dito (mensagem), mas um gênero construído pela escola, sem unidade de sentido. Os autores destacam que, ao se trabalhar exclusivamente com esse tipo de material, os estudantes são privados do contato com a linguagem presente nos diferentes gêneros que circulam socialmente.

Ao mesmo tempo, ao analisar o texto trabalhado com as turmas de 1º ano sobre o mesmo fonema/grafema /o/ **O/o**, observa-se que o animal se repete, assim como o título, porém há a inclusão de algumas informações adicionais sobre o ouriço, conforme demonstra a Figura 16:

Figura 16: Texto – Otávio, o ouriço observador (1º ano)



Fonte: Retirado de: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Vamos-todos-aprender-a-ler-Livro-de-historias-primeiro-ano.pdf>. Acesso em 28 jan. 2026.

O texto é composto por frases curtas e, em alguns casos, sem sequência lógica. A linguagem escrita apresenta-se artificializada e não exige maior complexidade interpretativa, o que evidencia processos de homogeneização e padronização (Caldeira; Frangella, 2024), associados às orientações da Política Nacional da Alfabetização (Brasil, 2019).

Para Santos e Santos (2024, p. 3), a proposta vinculada a essa política cerceia a “[...] possibilidade de formar sujeitos que reflitam sobre o caráter social e vivo da língua/linguagem em uso”, na medida em que textos de gêneros discursivos são pouco explorados. A concepção de alfabetização presente no Programa Pacto pela

Alfabetização reforça a ausência de textos reais, o apagamento do termo letramento e a restrição dos sentidos e significados da alfabetização sob uma abordagem sociocultural.

Nos livros, há a proposição de continuidade dos mesmos animais (personagens) ao longo dos três anos (Jardim 2, 1º e 2º ano). Essa continuidade, para além dos personagens e nomes, deveria se estender também ao conteúdo, à narrativa e à proposta de alfabetização. As habilidades e competências são desenvolvidas a partir da cognição e não apenas da dimensão linguística.

Isso não significa que as crianças da EI devem ter contato com frases menos relevantes ou mais superficiais do que as crianças de 1º ano, pelo contrário, textos de qualidade literária e objetos portadores de escrita presentes no contexto social contribuem para ampliar a interação da criança com a língua escrita.

A psicogênese da língua escrita, apresentada por Ferreiro e Teberosky (1985), propõe que a construção do conhecimento esteja relacionada às situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, bem como às práticas sociais de leitura e escrita, em diferentes contextos, sendo tensionada e mediada no espaço escolar.

Soares (2020) sublinha que a língua possibilita a interação entre as pessoas em diferentes contextos sociais, razão pela qual sua função é sociointerativa e se materializa por intermédio dos textos. Para a autora, “o texto é o eixo central do processo de alfabetização” (Soares, 2020, p. 34):

Tal como seria artificial (e impossível) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever **textos**, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita (Soares, 2020, p. 35, grifos da autora).

Para uma das docentes participantes, é de fundamental importância que “as *profes de Educação Infantil trabalhem de forma oral as habilidades da consciência fonológica e não somente instrução fônica como atualmente é no município*”. Além disso, ela reforça que “[...] *a ludicidade deve continuar e contemplar brincadeiras e cantigas de roda* (D3).

Tais concepções corroboram a proposta construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985), na qual a língua escrita é compreendida como um objeto cultural que cumpre

diversas funções sociais e não se reduz à mera codificação e decodificação de palavras, frases e textos desprovidos de sentido. Por se tratar de um processo carregado de significados, não se restringe ao contexto escolar, mas se estende aos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito está inserido.

Assim, a alfabetização não está associada a um ensino mecanicista, em que as práticas de leitura e escrita se reduzem à reprodução, memorização e repetição. Tampouco se limita ao oferecimento de textos prontos que não dialogam com o contexto dos estudantes, apresentando relações artificiais.

Para favorecer a leitura da realidade, conhecer as crianças, oportunizar aprendizagens e experiências significativas, destaca-se a importância de explorar o contexto familiar e ampliá-lo para outros contextos sociais. Dessa forma, contribui-se para a compreensão das mensagens, o domínio da expressão oral e escrita e a utilização dos conhecimentos em diferentes práticas sociais.

Para Galvão e Leal (2005, p. 13), além de compreender e dominar os princípios técnicos da escrita alfabética (uso do papel e do lápis, reconhecimento das letras, relação som/grafia, processos de codificação/decodificação) o aprendizado “[...] só fará sentido se ele se fizer em situações sociais que propiciem práticas de uso”. Isso significa que, além do domínio técnico, é necessário saber mobilizar esses conhecimentos nas mais variadas situações do cotidiano.

Nesse sentido, é possível alfabetizar sem o uso de cartilhas, a partir de uma variedade de textos de uso social e de linguagens presentes na realidade das crianças, incluindo aqueles que trabalham a consciência fonológica, bem como atividades lúdicas envolvendo jogos, brincadeiras de roda, artefatos, parlendas e trava-línguas.

Uma importante estratégia para ampliar o uso de textos e, ao mesmo tempo, promover a consciência fonológica, é a oferta de diferentes gêneros textuais. Para Morais (2020), os gêneros textuais de domínio público, como textos poéticos, parlendas, cordéis, entre outros, constituem um rico material para ajudar as crianças a refletirem sobre as palavras da língua, ao mesmo tempo em que se divertem com versos, palavras, rimas e aliterações.

A utilização de textos provenientes dos contextos sociais durante o processo de alfabetização e letramento precisa ser acompanhada de atividades e práticas coerentes com essa mesma perspectiva. Assim, analisam-se duas atividades

propostas no caderno 1: “Vamos todos aprender a ler!”, destinado ao 1º ano, a partir do texto “Otávio, o ouriço observador”:

Figura 17: Atividade a partir do texto – Otávio, o ouriço observador (Caderno 1: 1º ano)



Fonte: Retirado de: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Vamos-todos-aprender-a-ler-Caderno-1-do-aluno-primeiro-ano.pdf>. Acesso em 29 jan. 2026.

Após a leitura da história pelo professor, propõe-se uma atividade individual que consiste em cobrir a linha pontilhada para formar a letra “O” maiúscula e minúscula. Tal proposta configura-se como uma ação mecânica e repetitiva, assumindo um caráter de treinamento. Embora atividades dessa natureza possam contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora fina, auxiliando a criança no uso do lápis e no controle da força aplicada ao traçado no papel, elas pouco dialogam com uma perspectiva de alfabetização orientada para o letramento.

Para Albuquerque, Cabral e Silva (2024), é necessário questionar os livros aprovados pelo PNLD (2022) destinados às crianças de 4 a 5 anos, os quais propõem atividades com foco na coordenação motora, na discriminação auditiva e visual e no ensino explícito da relação entre letra e som. Assim, tanto nas atividades propostas pelos livros do programa Pacto pela Alfabetização quanto nos materiais do PNLD,

evidencia-se uma recorrente preocupação em preparar a criança para o EF. Para Araújo (2011), antes de se concentrar na apropriação da escrita, é fundamental trabalhar com textos oriundos do imaginário popular, da tradição poética, musical e cultural. A exploração oral, sob um caráter lúdico, voltado ao brincar, cantar, interagir e desafiar, representa uma riqueza essencial para que as crianças pequenas se insiram na cultura letrada.

Esse questionamento também emerge nas atividades propostas, conforme apresentado na Figura 18:

Figura 18: Atividades do texto: Otávio, o ouriço observador (Caderno 1: 1º ano)



### Atividade com o professor

6. Vamos escrever as letras que estão faltando enquanto escuto as frases.



\_ t \_ v \_ \_ o \_ \_ r \_ ç \_ .

\_ t \_ v \_ \_ c \_ m \_ \_ v \_ s .

\_ t \_ v \_ \_ t \_ m \_ m \_ g \_ s .



### Atividade em dupla

7. Vamos comparar minha atividade com a do meu colega.

8. Vamos corrigir as palavras que estiverem erradas.

Fonte: Retirado de: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Vamos-todos-aprender-a-ler-Caderno-1-do-aluno-primeiro-ano.pdf>. Acesso em 29 jan. 2026.

Na atividade 6, o professor lê as frases e os alunos completam com as vogais faltantes. Essa atividade pode contribuir para a reflexão sobre a escrita em crianças que se encontram no nível silábico de hipótese de escrita, porém trata-se de frases que apresentam construção simples e pouco utilizadas na comunicação social.

Essas tarefas vão de encontro às metas definidas para a base curricular do ciclo de alfabetização. Soares (2020) propõe que os componentes curriculares tenham continuidade ao longo dos anos escolares e que se integrem entre si. As habilidades, conhecimentos e metas definidas são distribuídas nos anos em ciclo (pré-escola a 3º ano), de modo a garantir uma aprendizagem mais efetiva das crianças. O fato de

manter os mesmos personagens e vocabulários não assegura, por si só a continuidade da história (mensagem) e tampouco dos componentes necessários à aprendizagem.

No Quadro 11, Soares (2020) propõe como os componentes podem ter continuidade e integrar-se desde a pré-escola até o 3º ano do EF:

Quadro 11: Continuidade e integração das aprendizagens da pré-escola ao 3º do EF

| Componentes                           | Pré | 1º | 2º | 3º |
|---------------------------------------|-----|----|----|----|
| Conhecimento das letras e do alfabeto |     |    |    |    |
| Consciência fonológica                |     |    |    |    |
| Consciência fonêmica                  |     |    |    |    |
| Escrita de palavras                   |     |    |    |    |
| Leitura de palavras                   |     |    |    |    |
| Ortografia                            |     |    |    |    |
| Leitura e interpretação de texto      |     |    |    |    |
| Produção de textos                    |     |    |    |    |

Fonte: Soares (2020, p. 294).

Destacam-se, especialmente, as informações referentes à pré-escola e ao 1º ano, foco deste trabalho. Na pré-escola<sup>28</sup>, os componentes a serem trabalhados contemplam o conhecimento das letras e do alfabeto, a consciência fonológica, a leitura de palavras e a leitura, interpretação e produção de textos. Tais componentes têm continuidade no 1º ano, onde são aprofundados. Além dessa continuidade entre os componentes citados, acrescentam-se ao 1º ano a consciência fonêmica, a escrita de palavras e a ortografia.

Cada componente apresenta habilidades, competências e metas a serem atingidas, as quais podem ser flexibilizadas conforme a realidade de cada turma. O material estruturado, muitas vezes, não contempla essas particularidades, sendo estas deixadas em segundo plano ou niveladas pelos professores ao seguirem um roteiro previamente definido. Considera-se necessário ampliar o diálogo pedagógico para que haja continuidade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como a integração das metas para cada ano escolar.

<sup>28</sup> Soares (2020) considera a pré-escola como a etapa que atende crianças de 4 a 5 anos. No caso deste trabalho, consideram-se as informações fornecidas a partir do contexto das crianças de 5 anos, que frequentam o jardim 2 e que vivenciam o processo de transição entre etapas.

Na atividade proposta em dupla (Figura 18), evidencia-se a concepção de que o processo de alfabetização se restringe à escrita correta das palavras, desconsiderando os diferentes níveis de hipóteses de escrita, conforme proposto por Ferreiro e Teberosky (1985). Para as autoras, mesmo antes de se apropriar do SEA, a criança elabora e formula hipóteses. Nessa construção, o estudante “[...] analisa, experimenta e reflete sobre o sistema de escrita alfabética, de maneira que, a partir de erros e acertos, vai formulando seus conhecimentos, organizando suas ideias, até, finalmente, avançar em sua aprendizagem” (Kucybala, 2018, p. 65).

Sob essa perspectiva, as produções realizadas pelas crianças não devem ser consideradas apenas como certas ou erradas, pois elas contribuem para a percepção, a reflexão e a compreensão das diferentes possibilidades de escrita. Por meio dessa interação em dupla, os estudantes progridem em seus conhecimentos e avançam em suas hipóteses (Ferreiro; Teberosky, 1985).

As atividades que contemplam apenas os acertos podem provocar nas crianças sentimentos de angústia, medo e a percepção de que não há espaço para errar ou expressar suas próprias interpretações. Esses sentimentos são evidenciados na fala de uma criança da EMEI C/G2: *“Essa é uma das partes que eu menos gosto de fazer. Eu não gosto do livro não, só porque tem que fazer atividade. Depois a gente erra. A parte que eu menos gosto”*.

É necessário compreender o erro como revelador do pensamento da criança, podendo assumir um caráter construtivo e contribuir para a tomada de consciência sobre a aprendizagem. No entanto, a recorrência dessas falas evidencia a dificuldade em lidar com os sentimentos mobilizados por essas experiências.

Destaca-se que as metodologias são construídas de forma consciente, a partir dos significados provenientes das epistemologias. Ao propor uma tarefa em duplas nesses moldes, a intenção parece estar voltada para que ambas as crianças memorizem a escrita correta das palavras, e não para que uma aprenda com a outra e reflita sobre essa escrita compartilhada. Também, essas atividades padronizadas não consideram os diferentes níveis de escrita das crianças e refletem uma proposta monótona, repetitiva e engessada.

Por se tratar de um material de uso obrigatório, as professoras relatam sentir-se excluídas do protagonismo docente. É o que destaca a docente D10:

*Possuímos um material didático obrigatório com avaliações que nivelam os processos de aprendizagem. Esse material com fundamentação no método fônico, que não contempla as especificidades da língua portuguesa (segundo as autoras Magda Soares e Roxane Rojo, para citar apenas duas) engessa o trabalho pedagógico. Sendo necessário um esforço para reinventar as práticas pedagógicas e metodológicas. Penso que seria importante conversarmos sobre a realidade de cada escola, a fim de fazer com que o uso deste material e as aplicações das avaliações não desmotivassem os professores que são desacreditados em sua formação acadêmica e obrigados a fazer uso desses materiais.*

A padronização do currículo e a necessidade de adaptação das práticas à compreensão epistemológica das professoras resultam em formas de trabalho que, muitas vezes, não atendem às necessidades locais e individuais das crianças, comprometendo a autonomia docente no que se refere ao planejamento e à definição das práticas pedagógicas.

Para Sobrinho (2024), os efeitos do programa Pacto pela Alfabetização no trabalho docente, no contexto da rede municipal de educação de Uberlândia/MG<sup>29</sup>, incluem: a perda de autonomia tanto da gestão municipal quanto das escolas; os impactos na equidade, na diversidade e nos valores democráticos no contexto educacional; a discordância e o desalinhamento entre as abordagens pedagógicas e as práticas de sala de aula diante do uso de materiais e metodologias impostas; e a limitação da atuação docente para adaptar materiais e metodologias em razão da padronização dos ritmos e dos tempos de utilização dos materiais.

Esse ritmo, citado pela autora, corrobora a fala da docente D16, que relaciona o Pacto ao “*excesso de tarefas/atividades para estudantes e professores, tempo do Pacto X tempo real para que a aprendizagem possa acontecer*”. A diferença entre o tempo proposto pelo programa e o tempo vivido na realidade da sala de aula refere-se à elevada demanda de tarefas exigidas do professor no exercício profissional com as crianças, desencadeando diferentes situações. Entre elas, destaca-se o fato de que o cronograma proposto pelo programa segue em um ritmo acelerado, sem oferecer o tempo necessário para o aprofundamento de determinados conteúdos. Diante disso, as professoras acabam readequando o planejamento para “*poder fazer um pouquinho das coisas que a gente realmente observa que as crianças estão a fim e gostam*” (D10).

---

<sup>29</sup> Em 2024, o programa estava presente em oito municípios: Alvorada/RS, Canoas/RS, Sapucaia do Sul/RS, Santa Maria/DF, Recanto das Emas/DF, Uberlândia/MG, Ituiutaba/MG e Abaetetuba/PA.

As atividades oportunizadas são expressas no segundo bloco, a partir da escuta das opiniões das crianças e do que elas têm a dizer a respeito de todo esse processo.

Quando questionadas sobre o que fazem em sala de aula, a resposta foi recorrente: “trabalham com o livro”. Das 168 palavras-chave utilizadas para gerar a nuvem de palavras, 17 estavam relacionadas ao livro didático.

Nas falas de duas crianças do jardim 2, a presença do livro enquanto objeto mostra-se marcante.

*A gente tem um livro que toda vez que a gente entra na escola, a gente faz ele. Já tá quase acabando com o livro (EMEI B/G3).*

*A gente tem quatro livros, antes a gente tinha três. Esses quatro livros a gente já vai levar pra casa. Não precisa fazer mais porque acabou (EMEI C/G1)*

As crianças de 5 e 6 anos relatam o uso contínuo e a quantidade de livros, sem, contudo, mencionar o conteúdo abordado ou as atividades realizadas. Nesse sentido, o livro não se caracteriza, para elas, como objeto de conhecimento, aspecto evidenciado na continuidade da conversa.

*Eu gosto de fazer atividade do livro (EMEI C/G2).*

*Gostava do livro, mas era ... às vezes era difícil. A profe ajudava umas vezes (EMEF A/G3).*

Nessas falas, as crianças demonstram gostar das atividades do livro, no entanto, a segunda relata as dificuldades encontradas e a importância do auxílio da professora na compreensão e na resolução das atividades propostas. Para Feuerstein (1980, 1990), a experiência de aprendizagem mediada consiste na interação entre o ser humano e o ambiente, na qual um agente mediador seleciona e organiza as informações provenientes do meio, tornando-as mais acessíveis e significativas.

O professor mediador atua como problematizador, favorecendo que os alunos estabeleçam conexões entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Ao contextualizar o saber com o cotidiano, o mediador promove interações, propõe desafios, oportuniza estratégias para sua resolução e cria experiências de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento cognitivo.

Almeida e Malheiro (2020, p. 20-21) destacam:

Tal interação mediada promove no estudante uma postura crítica, autônoma e autoconfiante, sendo consideradas suas singularidades de desejos. Logo, os alunos ocupam uma posição mais participativa e consciente no processo de construção do conhecimento, sendo levados a mobilizar uma série de competências e habilidades, tais como refletir, falar, argumentar, ler e escrever sobre os conceitos em foco, bem como devem identificar questões e problemas a serem resolvidos, formular hipóteses [...].

Na alfabetização, essa mediação pode ser comparada a uma orquestra. O professor assume o papel de regente, enquanto as crianças representam os músicos. Todos possuem funções importantes, contribuem para a construção da aprendizagem e compartilham conhecimentos, vivências e interpretações. Cabe ao maestro, mediar e ampliar os saberes individuais de sua turma.

Ao comparar as atividades realizadas no jardim 2 e no 1º ano, uma criança da EMEF A/G relata: *“Não tem as mesmas atividades. Por que aqui estão nos ensinando, na outra a gente tinha um pouquinho mais fácil e nessa a gente tem um pouquinho mais difícil”*.

Nessa fala a criança estabelece uma comparação entre o jardim 2 e o 1º ano, ao afirmar que, no EF, estão “ensinando”. Esse termo remete à percepção de que apenas no 1º ano ocorre, de fato, a aprendizagem. Embora as crianças já estejam habituadas à utilização dos livros no jardim 2 e à rotina de estudos, elas ainda não parecem reconhecer essas experiências como processos de aprendizagem. Além disso, a professora, sob o ponto de vista da criança, é compreendida como transmissora de conhecimentos, e não como interlocutora, mediadora e problematizadora do processo educativo.

Para romper com essa visão empirista, é importante que os professores tenham autonomia, protagonismo e flexibilidade para construir práticas pedagógicas com diferentes materiais e recursos, para além dos livros de leitura e de atividades. No programa, são propostas fichas didáticas, que contêm informações referentes à classificação, às características e à alimentação dos animais, conforme apresentado na Figura 19:

Figura 19: Fichas didáticas



Fonte: Retirado de: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Vamos-todos-aprender-a-ler-fichas-didaticas.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

As fichas didáticas constituem recursos pedagógicos para trabalhar as especificidades dos animais, pois, por meio de fotos e informações, possibilitam que as crianças estabeleçam relações entre os conhecimentos prévios e os novos saberes a serem construídos. Além disso, podem ser exploradas interdisciplinarmente para construção de jogos, ampliação do sistema de escrita alfabética e criação de atividades lúdicas. Como exemplos podem ser citados: baralho de cartas com informações sobre os animais, produção de textos coletivos com o professor atuando como escriba, jogos de trilhas, desafios envolvendo o raciocínio lógico e visitas a espaços como zoológicos, parques e sítios.

Outro recurso oferecido é o formador de palavras, apresentado na Figura 20. Por meio dele, podem ser exploradas inúmeras possibilidades, como a organização das letras em ordem alfabética, a separação entre consoantes e vogais e a exploração da escrita espontânea. Também pode ser proposta a manipulação livre do alfabeto móvel para a construção de palavras de forma autônoma, respeitando as hipóteses de escrita das crianças.

Figura 20: Formador de palavras



Fonte: Retirado de <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Vamos-todos-aprender-a-ler-formador-de-palavras.pdf>. Acesso em 29 jan. 2026.

Para Moraes (2020, p. 187), os alfabetos móveis, sejam eles de madeira, plástico ou papel, constituem um excelente recurso para refletir sobre a escrita alfabética, pois “[...] potencializam o trabalho cognitivo de montar/desmontar/remontar palavras, já que elas não têm que traçar letras, e sim selecioná-las num abecedário ou conjunto oferecido pelo adulto”. Além disso, ampliam a capacidade das crianças de “[...] pensar sobre a notação escrita e sua relação com os segmentos sonoros que ela substitui”.

Para além dos livros e materiais discutidos, os participantes também relataram a realização de cópias do quadro, pinturas de desenhos e a utilização de brincadeiras, jogos e histórias. Nas duas etapas de ensino, foram mencionados o uso de tablets e mesas interativas como parte das atividades desenvolvidas em sala de aula, destacando-se sua relevância para o processo de alfabetização. Todos esses artefatos, portadores de múltiplos significados, tanto para as crianças quanto para as professoras, revelam ações pedagógicas importantes para a aprendizagem.

Uma prática, em especial, chamou atenção: a construção do artefato álbum de figurinhas. Essa proposta apresentou grande recorrência entre as crianças do Grupo 5 da EMEF A, que se manifestaram da seguinte forma:

*Eu tô quase completando o álbum dos herbívoros.*

*Eu já completei uma página inteira.*

*A gente faz os álbuns né? De cartinha.*

*Álbuns daquela lá deu a zebra no ABC, de animais.*

As crianças relataram que a professora contou a história “Deu zebra no ABC”, escrita por Fernando Vilela. O livro apresenta uma sequência de animais que percorrem as 26 letras do alfabeto e interação de maneiras inusitadas. Essa história também aborda os animais, porém foi selecionada a partir do interesse das crianças sobre o assunto, de forma dinâmica e contextualizada.

Em seguida, foram identificadas características relacionadas ao modo de vida dos animais e proposta a construção de um álbum de figurinhas individual, no qual as crianças classificavam os animais de acordo com sua alimentação (carnívoros, herbívoros, onívoros).

O álbum continha 28 espaços em branco, sendo 26 destinados aos animais presentes na história e dois reservados a elementos-surpresa. Ao receberem as 26 figurinhas<sup>30</sup>, as crianças relacionavam os animais ao tipo de alimentação e as colavam em seus respectivos álbuns. Ao final da atividade, foram entregues duas figuras extras, correspondentes à foto da professora e à própria foto da criança. A docente relatou a surpresa dos estudantes ao perceberem que os seres humanos também são classificados como animais onívoros.

Nessa prática, compreende-se o poder e o significado que as histórias possuem no contexto escolar. A contação de histórias oportuniza a interação e o diálogo com os textos lidos, além de fomentar a busca e construção de sentidos. Por se tratar de uma aprendizagem de natureza sociocultural, ela não ocorre espontaneamente, mas resulta da participação da criança em práticas sociais mediadas pelos adultos.

Durante a infância, ouvir histórias pode ser comparado a uma viagem ou a um estado de encantamento. Para Brandão e Rosa (2021), as crianças que participam regularmente de rodas de histórias desenvolvem conhecimentos distintos. O repertório cultural dos adultos passa a integrar universo infantil por meio de gestos,

---

<sup>30</sup> O trabalho foi desenvolvido em várias aulas, e as figurinhas foram distribuídas diariamente, de modo que cada animal pudesse ser explorado e discutido no grande grupo.

interações e brincadeiras com livros, nas quais as crianças ora assumem o papel de contadoras, ora de leitoras de histórias.

A interação com as histórias é caracterizada por:

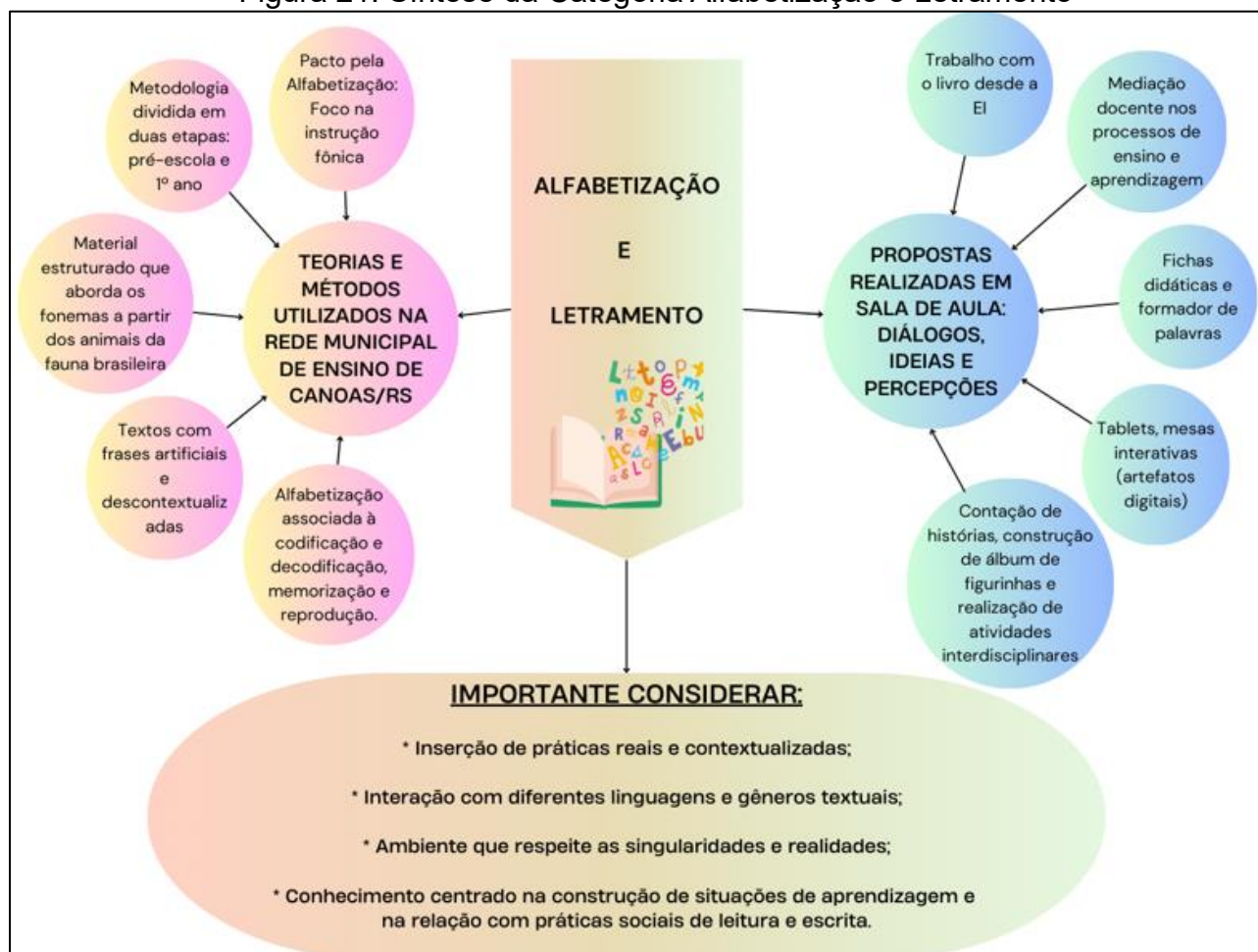
O contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora [...]. A participação da criança em rodas de história oportuniza a formação de uma comunidade de ouvintes [...]. A roda é uma oportunidade para transitar entre diversas posições sociocomunicativas [...]. Compartilhar a audição de histórias cumpre uma função consoladora [...] (Brandão; Rosa, 2021, p. 36-38).

Por meio dessa prática, desenvolvem-se diversos aspectos relacionados ao corpo, à linguagem, à memória, às emoções e à imaginação. A contação de histórias instiga, provoca e narra acontecimentos que aproximam o real e o imaginário, além de possibilitar o contato com diferentes pontos de vista e a compreensão de sentimentos.

A contação de histórias possibilita o desenvolvimento de práticas contextualizadas e interdisciplinares no processo de alfabetização e letramento, uma vez que instiga as crianças a refletirem sobre o SEA a partir de textos reais e conectados à sua realidade. Atividades dessa natureza tendem a envolver mais as crianças e contrapõem-se às práticas centradas na reprodução e na memorização.

No contexto investigado, o processo de alfabetização e letramento evidencia tensões, contradições e possibilidades pedagógicas. A Figura 21 apresenta uma síntese dos dois eixos discutidos nesta categoria:

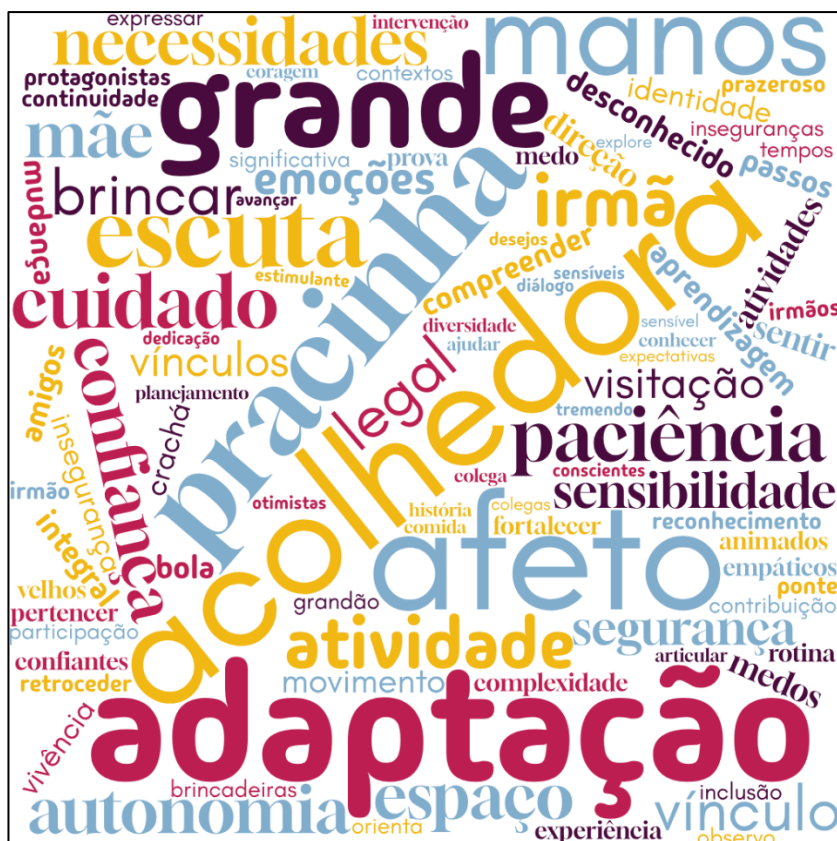
Figura 21: Síntese da Categoria Alfabetização e Letramento



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio do Canva (2026).

Os aspectos abordados referentes às brincadeiras, à alfabetização e ao letramento encaminham para a última categoria da dimensão criança, voltada às **expectativas, acolhimento e adaptação**. A Figura 22 apresenta os achados evidenciados na nuvem de palavras:

Figura 22: Nuvem de palavras – Categoria Expectativas, Acolhimento e adaptação



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do site <https://www.wordclouds.com> (2026).

Nesta categoria, apresentam-se as expectativas das crianças das EMEIs em relação ao 1º ano, a partir da seguinte pergunta realizada nas rodinhas com as turmas de Jardim 2: **“Agora chegou a hora de você usar a sua imaginação... Feche os olhos e imagine como será a sua escola nova e o 1º ano. O que quer aprender lá?”**. A proposta foi desenvolvida após a contação da história “Use a imaginação (Mas cuidado com o que você deseja!)”.

A partir das discussões realizadas nas rodinhas e das ações efetivadas pelas docentes participantes, a categoria foi organizada da seguinte forma: inicialmente, aborda-se a ideia de “grandeza”, ao relacionar a ida para a escola como sinônimo de se tornar “grande”. Em seguida, discutem-se as expectativas, os sentimentos e os desejos das crianças em relação ao 1º ano. Por fim, apresentam-se as ações docentes voltadas à adaptação e ao acolhimento.

A palavra “grande” apresenta destaque na nuvem e remete à ideia de grandeza. Essa percepção pode ser identificada nas falas das crianças do jardim 2: *“O ano que vem a gente vai lá pra escola dos grande (EMEI B/G1)”*, *“A gente vai saí da escola. A gente não vai mais estudar aqui (EMEI A/G1)”*. As proposições sugerem que a ida ao

1º ano é compreendida como um processo de tornar-se “grande”, reforçando a ideia de que, muitas vezes, falas de professoras e familiares acentuam o grau de responsabilidade e autonomia consideradas “necessárias” para a nova rotina de escolarização.

Motta (2014) faz referência ao fato de que, ao ingressar no 1º ano, ocorre a exclusão da “criança” para a introdução do “aluno”. Seria esse um dos motivos para a relação estabelecida entre o EF e a ideia de “ser grande”? A necessidade de adaptação aos novos moldes e hábitos que caracterizam a nova etapa?

Uma criança da EMEI C/G1 afirma que é preciso: *“Faze o que a profe tá mandando pra escola dos grande”*. Essa fala pode representar diferentes sentidos: por um lado, evidencia a presença de critérios ou exigências a serem cumpridas para que a criança do jardim 2 conquiste o tão desejado “passaporte” para a grandeza representada pelo 1º ano; por outro, revela uma relação assimétrica pré-estabelecida, na qual a professora ocupa uma posição de autoridade e o aluno assume um lugar de submissão. Para Dias e Campos (2015, p. 642): “Trata-se de relações de saber/poder X não saber/não poder. Essa posição do professor garante que ele defina as aulas, organize-as, solicite tarefas, determine tempos, avalie, repreenda”.

A expressão “critérios e exigências + relações de saber/poder = crescimento” pode vir acompanhada da inferência de que, para crescer, a criança precisa ocupar uma posição inferior e ser preparada para desenvolver ações tradicionalmente atribuídas aos estudantes maiores.

Para Dias e Campos (2015, p. 639), a ida para a escola de EF é: “[...] muito mais do que troca de espaço ou submissão a novas regras [...]”, constituindo-se “[...] como um “passaporte” para um universo a que eles ainda não tinham acesso ou não tinham reconhecido o acesso, isto é, segundo suas perspectivas, quando as crianças entravam na escola, entravam também para o mundo letrado dos adultos”.

Embora estejam abertas ao novo e demonstrem interesse pelas experiências oportunizadas, efetivamente isso “[...] exige da criança várias criações e estratégias de sobrevivência nesse contexto” (Dias; Campos, 2015, p. 646), como a adaptação às regras e rotinas, a secundarização do corpo, a valorização do mundo adulto, a burocratização das relações e a adequação do comportamento.

A docente D33 percebe que, ao final do jardim 2, surgem algumas brincadeiras entre as crianças que retratam, sob suas perspectivas, a passagem para o 1º ano: *“Geralmente tem um professor que dá notas aos alunos, manda eles para direção”*.

De acordo com D33, trata-se de uma forma de as crianças tentarem lidar com a nova realidade e com o medo do desconhecido.

A fala da docente retrata que a criança, desde muito cedo, escuta, observa e é orientada sobre como deve se “comportar” no 1º ano. É exposta a um padrão escolarizante construído pelos adultos, segundo o qual a transição exige amadurecimento, cobrança e disciplina. Nesse contexto, fica subentendida a ausência da brincadeira e a valorização da seriedade.

Entende-se a necessidade de romper com a concepção de que o brincar e a ludicidade ocupam um lugar secundário no 1º ano. Os alunos são, antes de tudo, crianças, com singularidades, necessidades e anseios próprios. A escolarização pode acontecer, mas deve vir acompanhada de outros processos fundamentais para a infância, como as interações sociais, as culturas de pares e as brincadeiras, que produzem múltiplos significados e conhecimentos. Essas interações articulam, de maneira integrada, os aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais do sujeito.

O brincar constitui o reconhecimento da linguagem infantil, por isso é fundamental oportunizar o desenvolvimento de ideias que façam parte do contexto da criança e promover interações cada vez mais complexas e problematizadoras (Dias; Campos, 2015). Os diferentes espaços disponíveis na escola impulsionam as brincadeiras entre as crianças, como é o caso da pracinha, frequentemente associada à felicidade e ao prazer.

Defende-se a articulação entre as etapas de ensino e a criação de estratégias que oportunizem a continuidade do processo educativo. Para isso, não é possível desconsiderar os sentimentos, desejos e expectativas implícitos nessa relação, como insegurança, medo, animação, sensibilidade e confiança.

A docente D1 destaca: *“As crianças chegam cheias de inseguranças e expectativas no Ensino Fundamental, “na escola grande” e precisamos medir o quanto podemos avançar ou retroceder no processo”*.

A fala de D1 corrobora as reflexões de Dias e Campos (2015, p. 638):

[...] as crianças ingressam no universo escolar cheias de expectativas. Nesse contexto, elas interagem com o novo, com o inesperado, e experimentam as vivências mais variadas possíveis dentro do próprio grupo, com os adultos, os espaços e os objetos que constituem esses espaços. Elas trocam conhecimentos sobre os acontecimentos que as rodeiam e as percepções acerca dos fatos de seu cotidiano. Criam e recriam situações, trocam risos e afetos, curiosidades e medos, dúvidas e incertezas do desconhecido, bem como falam e agem com simplicidade.

Embora a passagem para o 1º ano represente algo novo e repleto de incertezas, esse processo é acompanhado por expectativas e sentimentos. Ao serem instigadas a fechar os olhos e imaginar a nova escola e o 1º ano, as crianças apresentaram os mais variados cenários.

Na fala de uma criança da EMEI B/G3, observam-se sentimentos de angústia e exaltação ao pronunciar: *“tô me tremendo todo”*. Quando questionada sobre o motivo de sua euforia, responde: *“Tô ansioso pra fazer prova”*. Percebe-se, novamente, a associação do 1º ano à escolarização e à antecipação das etapas, sob a lógica da criança concebida como aluno. Como afirma Motta (2014), a forma como os acontecimentos se organizam na escola leva a pensar que, especialmente nos primeiros anos, determinadas ações disciplinares contribuem para a produção dos sujeitos-alunos.

Entre essas ações, destacam-se três características. A primeira refere-se à interpretação de que, ao realizar a transição, a criança inicia imediatamente seu processo de escolarização formal. A segunda relaciona-se à valorização de metodologias empiristas como forma de inserir a criança no mundo acadêmico. A terceira é marcada pelo grande número de avaliações que acompanham a aprendizagem das crianças e/ou o desenvolvimento de programas implementados pelas mantenedoras, além da supervalorização dessas avaliações por parte de alguns professores e familiares.

Nas ações observadas, percebe-se que a criança não é compreendida em sua integralidade e que a transição, em grande parte das situações, não ocorre de forma contínua e planejada. Concorde-se que as avaliações podem constituir importantes instrumentos para acompanhar as aprendizagens, traçar metas e recalcular estratégias, contudo, a inquietação reside na maneira como esse tema vem sendo abordado com as crianças, sem gerar ansiedades e preocupações.

Um menino da EMEI C/G2 relata que espera o 1º ano *“sem atividade. É que demora, daí a gente gosta sempre de fazer coisa divertida. Eu vou comer sorvete e hambúrguer”*. Em seguida, reformula suas ideias afirmar: *“É que eu não sei se eu falei meio certo né, porque qualquer escola não tem sorvete, hambúrguer, essas coisas né, então eu acho que eu falei meio errado as coisa né e também qualquer escola tem que ter atividade”*.

Embora a criança reconheça que a escola cumpre seu papel educativo e que as tarefas fazem parte dessa rotina, ela imagina uma escola que rompe com esses paradigmas. Em seu pensamento, o hambúrguer e o sorvete aparecem como elementos atrativos para que a escola seja considerada legal, por serem coisas de que gosta. Assim, a criança demonstra o distanciamento entre suas expectativas acerca da escola ideal e a forma como a escola está efetivamente estruturada. Nessa lógica, se a escola não oferece esse tipo de atrativo, ela não se torna suficientemente interessante. Esses elementos indicam que, embora seja inviável oferecer esse tipo de guloseima no cotidiano escolar, a escola pode oportunizar outros atrativos que ultrapassem as atividades tradicionais.

Um aspecto apontado na rodinha com o grupo 3 da EMEI B diz respeito à amizade: *“Eu imaginei a foto da minha escola inteira. A parte que eu mais gostei de imaginar foi encontrar os amigos”*. Essa fala reflete a importância do coletivo e das relações estabelecidas entre os pares desde o ingresso da criança na EI. Por ser uma transição ser marcada por novidades, o encontro com os amigos pode tornar essa passagem mais familiar e acolhedora.

Garcia (2005) aponta que as amizades contribuem para a adaptação e a aceitação no ambiente escolar, além de proporcionarem atitudes mais positivas e percepções mais favoráveis em relação à escola. As crianças, ao transitarem da EI para o EF acompanhadas de amigos, desenvolvem aspectos como apego, proximidade, confiança e lealdade, diminuindo as angústias e as preocupações decorrentes das mudanças.

O reencontro com os amigos constitui um momento de risadas, abraços e conversas entre os pares, contribuindo para a diminuição das tensões. Ao ingressarem em um terreno ainda incerto, as crianças amparam-se umas nas outras para enfrentarem, juntas, essa nova viagem.

Ao mesmo tempo em que as amizades são importantes, há também outro fator que contribui para uma passagem mais segura: a presença de mães, irmãos ou outros familiares na mesma escola. As crianças passam a relacionar a instituição como sendo a escola do irmão, da irmã ou da mãe:

*É a mesma dos manos. Eu sei como ela é (EMEI A/G1).*

*A escola que eu vou vai ter a minha irmã e a minha mãe trabalha lá (EMEI B/G3).*

*Vou ter que deixar a minha mãe, que ela trabalha nessa escola, mas pelo menos a irmã está lá (EMEI B/G3).*

*Meu irmão estuda. Meu irmão é muito grandão (EMEI C/G1)*

Observam-se sentimentos de entusiasmo e orgulho associados ao fato de as crianças frequentarem a mesma escola que seus irmãos e irmãs. Quando a passagem é acompanhada por alguém próximo, em um ambiente conhecido, o processo tende a ser vivenciado com maior compreensão e familiaridade. Para Motta (2014), identificam-se nessas relações, comportamentos de solidariedade, amparo, cuidado e apoio.

Ao conhecer as expectativas e relações das crianças, as docentes apontam algumas estratégias para diminuir as tensões no 1º ano e promover uma melhor adaptação. D1 aponta que recebe *“as crianças com a compreensão que terei um período de adaptação à escola, à nova rotina estudantil, ao espaço físico, aos professores e novos colegas. São muitas mudanças que acolho com sensibilidade e afeto”*. Ao considerar essas mudanças e a forma como são acolhidas, D1 sinaliza uma prática pautada no reconhecimento da criança como sujeito integral, valorizando as dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

A docente D5 também enfatiza o afeto e aponta a necessidade de construir vínculos com as crianças para ajudá-las no enfrentamento da transição. *“Hoje entendo que para qualquer intervenção, preciso de afeto para acolher e entender como agir, para dar confiança e a segurança necessária aos próximos passos da criança”*. Nessas situações, identifica-se que as crianças são legitimadas pelas professoras, sendo reconhecidas em suas particulares e necessidades.

O deslocamento e a adaptação à nova escola são tratados também na dimensão afetiva, nas práticas pedagógicas, e contemplam a compreensão sensível do processo de transição por parte das professoras. O estabelecimento de vínculos contribui para o enfrentamento das inseguranças, medos e incertezas, colocando a professora como mediadora frente ao novo e ao desconhecido, articulando os diferentes contextos às experiências anteriores.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 53) aponta:

*[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se*

construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

A transição no novo contexto escolar é percebida de forma heterogênea e interativa, na qual o acolhimento e o afeto são elementos centrais e propulsores do processo. Para se distanciar de práticas normativas e padronizadas, a docente D31 busca:

*[...] apresentar o mundo para além dos muros da escola, criando espaços de vivência e diálogo entre as etapas. Atuo como ponte entre os diferentes contextos, permitindo que a criança experiencie a vida em sua complexidade e diversidade.*

Ao referir-se à ideia de ponte, D31 retrata a importância de mediar os diferentes ecossistemas (família, escola, comunidade etc.) e oportunizar a continuidade das ações construídas desde a EI. Para reduzir as rupturas, a criação de espaços de vivência e diálogo, proposta pela docente, contribui para sustentar, elucidar e ampliar as experiências infantis, além de oportunizar a escuta ativa, o reconhecimento das emoções e o desenvolvimento de estratégias para que as crianças possam se expressar livremente.

D31 retrata que *“a escuta ativa me permite compreender suas emoções, desejos e medos, o que orienta práticas pedagógicas mais sensíveis e coerentes com suas necessidades”*. D2 também aponta a *“escuta e o conhecimento das necessidades como necessárias no processo”*, ao passo que D5 *“preza por proporcionar momentos de aprendizagem que agreguem realmente na vida da criança, tendo sentido e partindo daquilo que eles trazem de seus dias e vidas”*.

Tais discussões vêm ao encontro do que Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) apresentam acerca das transições horizontais, que valorizam o cotidiano das crianças, ampliam o repertório de práticas sociais e evidenciam suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, tais autores se debruçam sobre a compreensão de que as necessidades, as emoções e as experiências acompanham a criança e servem de orientação para práticas pedagógicas mais sensíveis, respeitando as singularidades infantis.

Para uma melhor adaptação ao 1º ano, corrobora-se a necessidade de inclusão de práticas integradoras que articulem os diversos contextos de vida da criança. Outrossim, defende-se que a escola seja configurada como um espaço de mediação,

cuidado, escuta, reconhecimento e construção de sentidos, favorecendo o acolhimento e a continuidade entre as etapas.

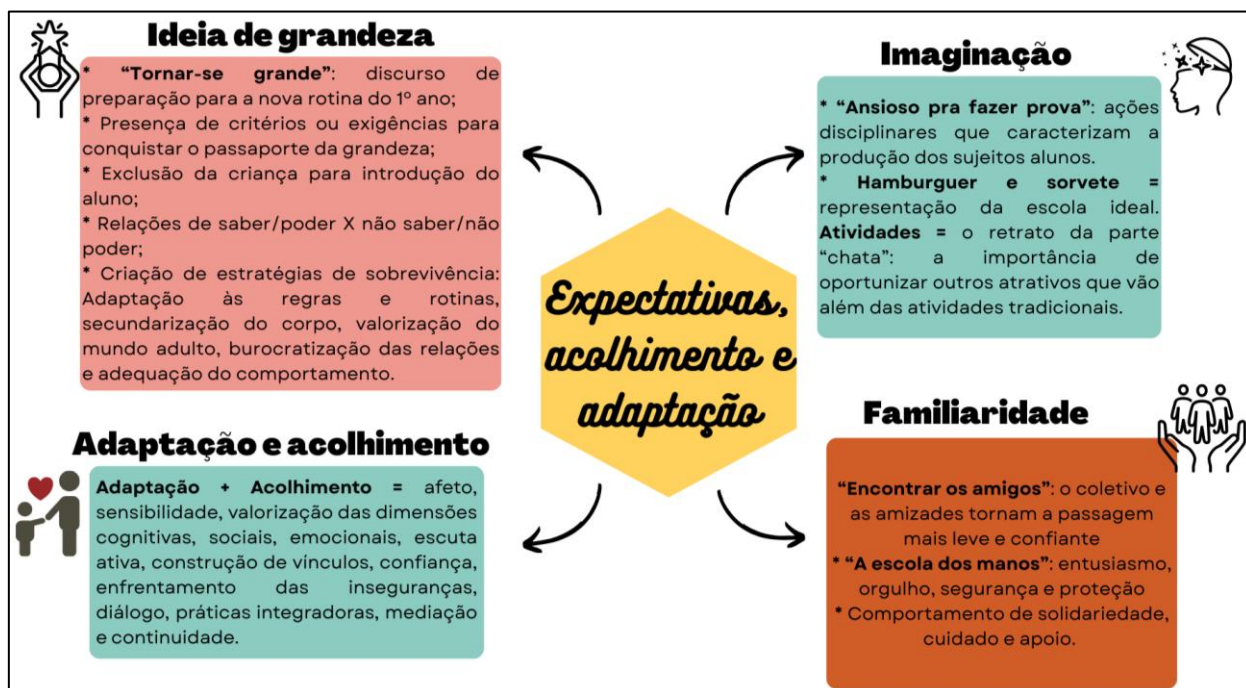
Acolher a criança nesse período de adaptação implica torná-la protagonista, reconhecê-la como pertencente àquele espaço (legitimação) e escutá-la com respeito, sensibilidade e confiança. Por isso, *“essa transição precisa ser acolhedora, significativa e pautada na continuidade do cuidado e do brincar, articulando experiências que fortaleçam a identidade e a autonomia infantil”* (D31). De acordo com Motta (2014, p. 225):

Para que o acolhimento se torne uma realidade, a dimensão do cuidado deve receber especial atenção. Cuidado, nesse contexto, se refere a uma postura de respeito às necessidades integrais da criança, [...] as necessidades emocionais e as características individuais. [...] Na realidade, as crianças têm direito ao conhecimento e ao reconhecimento delas mesmas como sujeitos que integram suas várias dimensões.

O desenvolvimento infantil não acontece de forma fragmentada, pois os aspectos afetivos, relacionais, sociais e cognitivos estão integrados. Enquanto profissionais, é necessário oportunizar situações em que a criança possa se apropriar e vivenciar essa transição com segurança, compreensão e pertencimento.

A Figura 23 apresenta a síntese dessa categoria:

Figura 23: Síntese da Categoria Expectativas, Acolhimento e Adaptação



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio do Canva (2026).

Ao encerrar a dimensão criança, retomam-se alguns aspectos importantes. Na categoria **brincadeiras e situações lúdicas**, a brincadeira está relacionada a um estado de espírito que se constrói no contato com o outro, envolvendo a corporeidade, a afetividade, a utilização de diferentes artefatos e contribuindo para despertar a imaginação.

Na categoria **alfabetização e letramento**, as teorias e os métodos utilizados na rede municipal de Canoas/RS envolvem um modelo de alfabetização voltado para a utilização de materiais estruturados que recorrem a textos artificiais e descontextualizados. Ao mesmo tempo, as docentes utilizam outras estratégias, como artefatos digitais (tablets e mesas interativas), fichas didáticas, formadores de palavras, contação de histórias e atividades interdisciplinares para complementar a alfabetização. Destaca-se a importância de considerar a inserção de práticas reais e contextualizadas, a interação da criança com diferentes linguagens e a construção de situações de aprendizagem que respeitem as singularidades infantis e as realidades distintas.

Na categoria **expectativas, acolhimento e adaptação**, as crianças carregam a ideia de “grandeza”, como se a passagem ao 1º ano representasse um passaporte para se tornar grande, ao mesmo tempo em que se identifica a tendência de exclusão da “criança” em favor da introdução do “aluno”. A imaginação foi discutida como estratégia para a construção de hipóteses sobre o 1º ano. Surgiram também questões relacionadas à ansiedade diante das provas, à importância da utilização de atrativos que vão além das atividades tradicionais e ao papel da amizade, solidariedade, cuidado e apoio de amigos, irmãos e familiares para uma maior adaptação e aceitação no ambiente escolar. Por fim, foram propostas ações docentes voltadas ao acolhimento e adaptação das crianças no EF.

## **6.2 Arte de escolher retalhos: a seleção docente**

Aprofunda-se a dimensão docentes, buscando estabelecer diálogos entre as práticas e as experiências construídas com os sujeitos da pesquisa. Nessa dimensão, pretende-se compreender as práticas docentes, os tempos, os espaços, as expectativas e as interações nas turmas de jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental.



Para compreender a realidade dos participantes, é necessário, como afirmam Oliveira e Alves (2008), “mergulhar” no cotidiano, estando atento ao que se passa, ao que se cria e ao que se inova. No envolvimento dos sujeitos nesses espaços e tempos de saber e criação, estabelecem-se múltiplas relações e linguagens.

Alves (2008) concebe o cotidiano como um espaço/tempo de prazer, inteligência, imaginação, solidariedade e diversidade, em um movimento conjunto de pensar, agir, dizer, criar, lembrar, sentir e incorporar redes de conhecimento.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (Alves, 2008, p. 18-19).

Essas referências às quais a autora se refere podem ser percebidas em diferentes situações, como na realização de atividades em roda, nas brincadeiras em cantinhos da sala de aula ou na exploração da pracinha e de outros espaços da escola. Considerar os cheiros, gostos, sons, toques e sentimentos, como parte desse cotidiano auxilia no estabelecimento de relações, na compreensão das diferentes realidades, no compartilhamento de conhecimentos e na construção de ações conjuntas.

Apresenta-se o bloco destinado a discutir os ambientes/espços que se fazem presentes na rotina das duas etapas de ensino.

O conceito de espaço, oriundo da geografia, não se restringe a uma localização geográfica, mas refere-se a uma configuração construída a partir das relações, constituindo-se uma situação única, elaborada horizontalmente (Santos, 2006). Os diferentes espaços podem ser desenhados a partir de campos de força (EI e EF), atravessados pelas histórias de professoras e crianças e articulados às perspectivas de passado, presente e futuro. Trata-se de um sistema de valores (ensino, aprendizagem e conhecimento) em permanente transformação. Para o autor: “[...] o espaço, é, antes do mais, especificação do todo social, um aspecto particular da sociedade global” (Santos, 2006, p. 77).

Para o mesmo autor, o lugar é aquilo que está geograficamente localizado, possuindo uma paisagem, uma construção física e estrutural, mas que, ao mesmo tempo, é construído à medida que as pessoas vão se relacionando. Trata-se de um

espaço geográfico dotado de significado, no qual seus habitantes interagem, constroem memórias e estabelecem relações afetivas e sociais, como a sala de aula, o pátio e a pracinha. É, portanto, um espaço habitado e vivido, que produz pertencimento e transformação em quem o habita, possibilitando experiências, criações, descobertas, conexões e vínculos a partir das histórias nele compartilhadas.

Ampliando esses conceitos, Forneiro (1998) também traz o termo “ambiente”, que consiste na associação entre o espaço físico e as relações afetivas e interpessoais estabelecidas no seu interior (entre pares, entre crianças e adultos e entre crianças e sociedade). Para a autora é:

[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forneiro, 1998, p. 233).

Guimarães (2020) destaca que, por vezes, os espaços são pensados antes mesmo de serem ocupados, sob uma perspectiva adultocêntrica que projeta nas crianças expectativas do adulto ou tende a marginalizar suas contribuições. Ao viver e habitar esses espaços, eles se tornam repletos de experiências que respeitam as múltiplas linguagens e formas de expressão. O espaço não se reduz a um ideal estético do adulto, ele comunica valores, produz movimentos, experiências e encontros. Por isso, a participação das crianças nessa construção, o respeito às suas especificidades e o acolhimento de seus interesses podem constituir importantes norteadores na organização dos tempos e dos espaços escolares.

Nessa perspectiva, pretende-se refletir sobre a configuração (desenhos) estabelecidos entre a EI o EF. Esses espaços são comuns? Dialogam entre si? Em várias situações descritas pelos participantes, foram relatados aspectos relacionados à representação do lugar habitado, vivido e construído por meio das relações e da socialização. A sala de aula, a pracinha, o chuveirinho<sup>31</sup> e a biblioteca são alguns exemplos. O brincar oportunizado nesses espaços, conectados e construídos pelas crianças, ressignifica, transforma e dá vida ao cotidiano das escolas.

---

<sup>31</sup> O chuveirinho, presente na EMEI B, consiste em uma mangueira com pequenos furos, presa à viga de uma estrutura no pátio da escola, que, quando ligada, espirra água e refresca as crianças em dias muito quentes.

No *Padlet*, construído na primeira roda de conversa com as docentes, a participante D10, que atua no 1º ano, apresentou um exemplo desse espaço vivido e habitado. A sala é organizada em grupos, de modo que o centro fica livre para a realização de outros tipos de atividades, como contação de histórias, rodinhas de conversa e brincadeiras. Além disso, a docente dispõe de alguns cantos de exploração para o brincar, conforme mostra a Figura 25:

Figura 25: Cantinhos da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Na barraca, doada por uma família, acontecem brincadeiras, interações e situações de ludicidade, conforme definido pelas próprias crianças. Ao mesmo tempo, configura-se como um espaço relacional (Guimarães, 2020) que acolhe, sustenta e promove os relacionamentos entre os sujeitos ali estão presentes, favorecendo a criação de subgrupos nos quais ocorrem trocas, encontros e negociações. Também contribui para que as crianças possam extrapolar a criatividade e elaborar dramatizações, cenas e diálogos. Horn (2004) reforça a importância de planejar o espaço para que as crianças aprendam com seus pares, convivam com grupos diversos e assumam diferentes papéis.

Por isso, o espaço dedicado à criança alia as qualidades físicas e as qualidades imaginativas (Guimarães, 2020), ou seja, além de possuir objetos variados, também prevê modos pelos quais esses objetos podem convidar as crianças a inventar possibilidades e construir suas narrativas.

A participante D2 apresenta exemplos que podem ser utilizados tanto na EI quanto no EF, como a formação de grupos, a realização de rodinhas e a organização das mesas e cadeiras em agrupamentos:

Figura 26: Disposição das mesas e cadeiras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Na imagem, as crianças utilizam o espaço da rodinha para realizar uma atividade conjunta de identificação dos nomes, enquanto as mesas estão dispostas nas laterais da sala. Propostas como essa, que compõem a rotina escolar, contribuem para o exercício da criatividade (Horn, 2004), a escuta sensível, o desenvolvimento das múltiplas formas de expressão e a interação entre os diferentes sujeitos (Nunes, Camargo e Mello, 2022). Quanto mais os espaços forem desafiadores e fomentadores de atividades conjuntas, maiores serão as possibilidades de integração com as ações pedagógicas (Horn, 2004).

Os participantes apontaram ainda que o espaço é configurado para oportunizar o acesso à leitura, por meio de cantinhos destinados a essa finalidade. Nas EMELs A e B, surgiram as falas: *“Eu gosto que tem livros pra lê”*, *“Eu gosto de olhar os livros [...] lá na sala tem um monte[...].”* (EMEL B/G3). A presença dos livros na rotina é muito

importante e pode ser incentivada pelos docentes sem que haja uma preocupação exclusiva na alfabetização.

O uso dos cantinhos da leitura, contendo livros de literatura infantil e outros suportes, como jornais, gibis e revistas, contribui para o desenvolvimento da cultura escrita. Para tornar esse ambiente ainda mais aconchegante, pode-se acrescentar o uso de almofadas e colchonetes. Caso não haja espaço adequado para estruturar um cantinho confortável e acolhedor na sala de aula, é possível utilizar outros ambientes, como a biblioteca. Embora as crianças tenham feito comparações entre as bibliotecas das EMEIS e EMEFS (quanto ao tamanho, ao uso ou não de calçados e aos objetos presentes em ambas), elas referem gostar desse espaço e demonstram satisfação em frequentá-lo.

O cantinho da leitura, seja em sala de aula ou na biblioteca, não é estático, fixo ou imutável. Por se tratar de um espaço vivo, dinâmico e de fácil acesso, deve ser planejado de modo que a criança o procure sem a necessidade de comando do professor. Para isso, pode ser construído em parceria com os estudantes, de modo que eles contribuam na escolha das obras, na disposição dos objetos, na criação de etiquetas ou placas indicativas e na sua adaptação e transformação sempre que houver necessidade.

Contudo, compreende-se que nem sempre é viável organizar os espaços de forma tão flexível. Com turmas cada vez mais numerosas, a quantidade de mesas e cadeiras torna as salas de aula mais restritas e pouco acolhedoras. A docente D27 sinaliza que *as “salas são pequenas para o número de alunos”* e a docente D30 aponta a mudança abrupta *“entre o espaço de criação e brincar, para as mesas, cadeiras, quadro e conteúdos a serem vencidos”*. D10 também observa, na transição, uma *“ruptura, não só de espaço físico, mas de rotina, de vínculos, de metodologia e sistema educacional”*.

Embora na EI as crianças já tenham acesso a um espaço estruturado com mesas e cadeiras, principalmente pela rotina de atividades formais que possuem, a forma como esse espaço é organizado pelo docente ainda tende a ser mais flexível do que no EF. Seja pela ampliação do número de matrículas no 1º ano ou pela redução do espaço físico das salas de aula, o que se constata é que, na EI, os espaços são organizados considerando a socialização, a criatividade e a brincadeira.

Além disso, em alguns casos, o mobiliário não está adequado à faixa etária. As crianças dos grupos 4 e 5 da EMEF A explicam que na EI, as cadeiras são *“menores”*.

As atuais não são confortáveis: *“porque como a gente tá estudando numa turma que de manhã é o 8º A e daí a gente tem que ficar com aquela mesma”* (EMEF A/G3). A professora desta turma, por sua vez, relata as várias tentativas de oportunizar cantinhos, organizar grupos e dispor as mesas de maneira interativa, mas nem sempre isso é possível devido ao tamanho e à quantidade de mobiliário, que ocupam grande parte do espaço da sala.

Ao comparar o número de alunos que estudam nesta sala, observa-se que a turma da manhã (8º ano) possui 30 alunos, enquanto o 1º ano, que estuda à tarde, conta com 23. Essas mesas e cadeiras excedentes ocupam um espaço que poderia ser destinado à criação de cantinhos, rodinhas ou espaços de brincadeiras.

Para Horn (2004, p. 28), um dos critérios ao planejar e propor espaços desafiadores e provocadores é a possibilidade de a organização espacial ser transformada. A autora afirma que: “[...] os móveis devem ser flexíveis, os objetos e os materiais devem estar diretamente relacionados às situações imprevisíveis que ocorrem ao longo da jornada de trabalho e que não foram necessariamente planejadas”. Além disso, a sala deve ser um espaço funcional (Forneiro, 1998), com diferentes funções e passível de ser utilizada autonomamente pelas crianças, mediada ou não pelos professores.

No caso desta turma, em específico, não há funcionalidade nem viabilidade de organização espacial que considere as situações imprevisíveis, uma vez que não houve um planejamento prévio do espaço para receber essas crianças. Uma possibilidade para romper com essas amarras é utilizar outros ambientes da escola, conforme aponta a participante D2, que faz uso do pátio para a realização de atividades lúdicas e de brincadeiras.

Figura 27: Utilização dos espaços da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

O trabalho pedagógico não se limita exclusivamente às paredes da sala de aula, ele se estende aos demais espaços da escola, como pátio, biblioteca, pracinha, horta, refeitório, ginásio e corredores. Espaços pensados com intencionalidade abrem possibilidades para a ampliação da autonomia, o fortalecimento dos vínculos e o desenvolvimento dos sentimento de pertencimento.

Além de planejar a organização dos espaços compartilhados com as crianças, é necessário também atentar para os tempos escolares que se estabelecem por meio da rotina. Nesse diálogo com os sujeitos da pesquisa, é possível compreender de que forma as etapas/tempos são construídas no contexto do jardim 2 e 1º ano.

As etapas/tempos das escolas diferenciam-se de acordo com cada realidade e as rotinas podem ser construídas considerando inúmeros fatores, como as características da turma, a forma de trabalho e planejamento das professoras, a organização geral da escola, os espaços e materiais à disposição, entre outros. Embora estes fatores possam determinar a composição da rotina, compreende-se que esta não consiste em um conjunto de atividades rígidas e engessadas. Ao contrário, a rotina é flexível, dinâmica e diversificada.

Tardif e Lessard (2012) destacam a necessidade de se evitar a rotinização ou a ritualização controlada, caracterizada pela organização imposta do tempo, pela ação ininterrupta e repetitiva e pelo controle das ações dos sujeitos. Por isso, especialmente nas turmas de 1º ano, é importante que a rotina aconteça em um ritmo mais lento, sem transições abruptas que possam dificultar a organização, a adaptação e a compreensão das crianças. Para evitar essas mudanças desconectadas, cabe aos professores prever estratégias que respeitem as singularidades infantis.

A participante D10 destaca sua preocupação em deixar as crianças “*a vontade nesse espaço grande*”, garantindo que tenham tempo para se apropriar do ambiente, sentirem-se pertencentes ao novo espaço e colaborarem na construção da nova rotina e dinâmica escolar. A docente D5 ressalta a importância de “*criar hábitos que coincidam com a rotina escolar do EF. As crianças passam 9, 10h na escola o que dificulta o entendimento deles sobre rotinas escolares diferentes*”.

Enquanto nas turmas de jardim 2 existem crianças que frequentam a escola em turno integral e têm em sua rotina o almoço, a higiene, o descanso e maior tempo para explorar o brincar, nas turmas de 1º ano elas frequentam quatro horas, distribuídas em períodos e com troca de professores.

A participante D10 relata que, ao chegarem ao 1º ano, as crianças questionam “se eles vão jantar, se eles vão dormir, eles têm várias coisas que eles relacionam com a Educação Infantil”. Para auxiliá-las a enfrentar essas mudanças, D10 afirma que, desde os primeiros dias, estabelece uma rotina explicativa:

*Eu escrevo também no quadro, por mais que eles não saibam ler, eu vou lendo pra eles, dizendo:*

*- Ó, nós fizemos isso, depois vamos fazer aquilo, aquilo outro. Pra eles entenderem que vai ter outros professores.*

*Os períodos também é uma coisa que eles acham muito estranho, que na Educação Infantil não tem períodos, é tudo uma coisa só. Então, eles começam:*

*- Mas o que que é esse barulho agora? O que que nós vamos fazer agora?*

*Aí eu lembro:*

*- O que que a gente escreveu e combinou? Nós vamos fazer isso, depois isso, depois aquilo. O que que já aconteceu?*

*E aí a gente vai dando essa construção e eles vão ficando mais tranquilos.*

A participante D2 também destaca que estabelece, no 1º ano, uma rotina inicial a partir de propostas e estratégias comumente utilizadas na EI, como a roda de conversa no momento inicial e a apresentação do que será trabalhado ao longo do dia. Nas ações propostas pelas participantes, são valorizados os questionamentos, os anseios e as dúvidas das crianças, que funcionam como norteadores e auxiliam na compreensão da transição e das etapas delimitadas pelo 1º ano.

Na Figura 28 apresentam-se algumas sugestões que podem ser incorporadas às rotinas, de modo a favorecer uma transição mais articulada com a EI e possibilitar que as crianças se adaptem com mais facilidade às demandas do EF. Essa construção emerge das contribuições dos participantes (crianças e docentes), da experiência da pesquisadora e do diálogo com os teóricos selecionados para a tese:

Figura 28 – Sugestão para construção e implementação de rotina com as crianças



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio do Canva (2026).

A rotina proposta na figura considera três aspectos: a fragmentação do tempo, os diferentes tempos e as propostas para implementação.

Diferentemente da rotina da EI, no 1º ano o **tempo apresenta-se mais fragmentado** e marcado por constantes trocas, seja de períodos, de professores ou do recreio. Além disso, há os sinais sonoros, que são novidade para as crianças e indicam o início ou o término de cada proposta.

Ao receber as crianças nessa nova rotina, é fundamental manter uma comunicação clara e explícita. Entre as estratégias possíveis, destaca-se antecipar, no início das aulas, por meio da rodinha, o que acontecerá em cada dia, apresentar as tarefas e/ou atividades a serem desenvolvidas, explicar a sistemática da aula e conversar sobre a diferença entre os tempos que compõem a rotina diária e a rotina semanal.

No 1º ano, as crianças vivenciam atividades que ocorrem diariamente, como o lanche, o recreio e a brincadeira na sala. Entretanto, há outras atividades que também integram a rotina e são desenvolvidas no decorrer da semana, como a pracinha, a biblioteca, o planejamento da professora titular, além de atividades artísticas ou culturais propostas conforme a realidade de cada turma e escola.

Essa marcação do tempo contribui para a compreensão de que a rotina é composta por atividades diárias e semanais, com diferentes durações e organização.

As crianças, ao se apropriarem da rotina no 1º ano, passam a reconhecer, por exemplo, que determinado dia da semana é destinado à biblioteca ou que, em outro dia, a professora não estará na escola em função de seu planejamento.

Identifica-se a importância de que essa marcação seja realizada de forma clara, de modo a diminuir as tensões por parte das crianças. Tais estratégias foram evidenciadas anteriormente na prática da participante D10 que, ao perceber as angústias das crianças diante das trocas de sinais, recorreu ao diálogo para explicitar e retomar as etapas da rotina.

Os **diferentes tempos** que marcam e compõem a rotina podem ser construídos com as crianças, a partir da organização de horários diários ou semanais, de acordo com cada proposta. Alguns desses tempos podem incluir: atividade inicial, voltada ao estabelecimento de combinações e diálogos; atividades pedagógicas, orais ou escritas, com ou sem registro, relacionadas à alfabetização, à matemática ou a outras áreas do conhecimento; atividades artísticas, como massinha, tinta, colagem, recorte, desenho, música e dança; lanche, realizado na sala ou no refeitório, de modo individual ou coletivo; recreio; brincadeiras, desenvolvidas na sala, no pátio, na pracinha ou em outros espaços da escola, de forma dirigida ou espontânea, com ou sem intervenção docente; leitura e/ou manuseio de livros, por meio da contação de histórias ou da retirada de livros na biblioteca; e jogos pedagógicos, utilizando artefatos analógicos ou digitais.

Para a marcação do tempo, **propõe-se a implementação** da rodinha de conversa no início das aulas. Por meio dela, é possível apresentar, de forma escrita, oral ou por imagens, as etapas e horários que compõem a rotina, estabelecer combinações, contar histórias, dialogar e ouvir as crianças.

As músicas podem ser utilizadas como recursos na marcação das transições, como nos momentos de guardar os brinquedos ou de deslocar-se pelas dependências da escola. Estratégias como a contação de histórias e as dinâmicas de socialização e integração também contribuem para a organização dos tempos escolares.

Não se trata de definir o uso de uma ou outra estratégia de maneira fixa todos os dias. Ao delinear a rotina, é necessário considerar que as situações escolares são “[...] situações sociais caracterizadas por interações entre seres humanos” (Tardif; Lessard, 2012, p. 169), nas quais os interesses, as motivações e as expectativas integram esse processo de construção. Dessa forma, a rotina se adapta conforme o

contexto, os sujeitos e as interações que nela se estabelecem, constituindo-se como um trabalho contínuo, dinâmico e marcado pela permanente comunicação.

A participante D10 destaca: *“Comparando do início do ano pra maio, que já terminou o nosso primeiro trimestre, tem uma evolução nesse sentido tão grande, eles já amadureceram tanto, já estão confortáveis com esse novo espaço”*.

D17 complementa:

*Quando as coisas começam, eles começam a entender e se apropriar daquela rotina e daquela escola, daquela escola grande também. Eu acho que são essas pequenas coisas que a gente vai fazer, um trabalho de formiguinha todo dia, todo dia apresentando a escola, faz tour, faz a rotina. E aí parece que a gente engrena no primeiro ano mesmo.*

A transição entre as rotinas constitui uma construção diária e contínua, que exige do professor e dos demais profissionais da escola atenção na implementação de ações e estratégias de articulação entre as duas etapas, de forma gradual, respeitosa e lúdica.

Para compor a colcha (transição), os retalhos (espaços/tempos da EI e do EF) precisam estar em harmonia, de modo que se apresentem conectados entre si. Para isso, identifica-se a relevância do **planejamento interdisciplinar**, segunda categoria da dimensão docentes.

Detém-se no conceito de planejamento. O que exatamente ele significa? Segundo o dicionário Dicio *online*, trata-se da “ação de elaborar um plano, preparar um trabalho de forma sistemática; determinar as etapas, procedimentos ou meios que devem ser usados no desenvolvimento de um trabalho, festa ou evento” (2026, s/n).

Considerando o planejamento no âmbito escolar, além de estruturar e definir as etapas do trabalho docente, ele orienta e dá intencionalidade à prática pedagógica. Contribui para os processos de ensino e aprendizagem, organiza as ideias a partir das necessidades dos estudantes, propõe estratégias para o desenvolvimento cognitivo e articula conhecimentos de acordo com a realidade em que estão inseridos.

O ato de planejar, segundo Vasconcellos (2006), fundamenta-se em dois princípios: o primeiro consiste em auxiliar na concretização do que se deseja, estabelecendo a **relação entre teoria e prática**; o segundo refere-se ao fato de que aquilo que é planejado adquire viabilidade na medida em que se realiza na interação e sofre **interferências da realidade**.

A relação entre teoria e prática, bem como a contextualização com a realidade, constituem aspectos centrais na elaboração do planejamento. É fundamental que ele seja claro, objetivo, flexível, que considere os conhecimentos prévios dos estudantes, o meio em que estão inseridos e as habilidades a serem desenvolvidas, além de contemplar estratégias e situações de aprendizagem. Também deve promover a interação entre os diferentes sujeitos e o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Igualmente, é relevante que o planejamento seja entendido com um instrumento de comunicação entre os pares e que ocorra de forma integrada entre professor-professor e professor-alunos, uma vez que “o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando” (Corsino, 2007, p. 59).

Pensando nisso, a categoria evidencia as relações entre o planejamento e a interdisciplinaridade nas turmas de transição (jardim 2 e 1º ano), discutindo as propostas desenvolvidas na prática dos participantes.

O planejamento, nesse contexto, constitui um aspecto fundamental a ser problematizado, tendo em vista que as crianças vivenciam diversas mudanças que incluem a troca de escola, a convivência com pares de diferentes idades, o início do processo de alfabetização e letramento, a inclusão de avaliações, a troca de professores, entre tantas outras.

Enquanto rede de ensino, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Canoas/RS precisa oportunizar discussões entre as escolas de EI e de EF, bem como promover espaços de diálogo nos quais os docentes possam compartilhar experiências e pensar estratégias de continuidade entre as etapas, de modo a minimizar as rupturas e fortalecer a interlocução entre os diferentes segmentos escolares. A docente D17 expressa a importância dessa articulação:

*E sou muito interessada, assim, empolgada nessa temática, sempre nas reuniões, formações, sempre quando tem oportunidade eu falo, né, que a gente deveria ter oportunidade de nos reunir, de ter encontros, pelo menos as escolas de educação infantil do bairro, né, por exemplo o Guajuviras é um bairro grande, muito populoso, que tem muitas escolas de educação infantil e muitas escolas de anos iniciais, de educação básica.*

A proposta apresentada pela docente D17, de iniciar o diálogo entre as escolas dos bairros, pode constituir uma prática mais viável de ser implementada. Contudo, cabe à SME realizar a mediação e oportunizar espaços de escuta e de construção coletiva de ações. À medida que as discussões entre as escolas do bairro se efetivam, torna-se possível elaborar estratégias que se ampliem para o nível macro, ou seja, para uma proposta ou política em âmbito municipal.

Pensando nas discussões que podem ser oportunizadas em espaços coletivos de trabalho, destacam-se as ações que promovem a articulação entre as etapas, tais como: considerar as experiências vivenciadas anteriormente pela criança; ampliar essas experiências em outras dimensões, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades; manter aspectos significativos que incluem a ludicidade e a ação criativa; e contemplar os interesses e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Para a docente D10, a preocupação com a continuidade e com o planejamento conjunto deveria ser mantida, ao menos, durante os primeiros meses de ingresso da criança no 1º ano. A ludicidade, comumente presente na EI, ao ser inserida na rotina do EF, pode contribuir para a adaptação, a receptividade e a redução das lacunas existentes nesse processo de transição.

Por esse motivo, é fundamental propor atividades centradas na interação e nas necessidades das crianças, a partir de um planejamento que contemple o uso de jogos, brincadeiras e atividades que despertem a criatividade, a espontaneidade e o prazer, articulando imaginação, socialização e aprendizagem.

Kishimoto (1996) e Vigotski (2007) salientam que a ludicidade possui um caráter sociocultural, uma vez que as ações lúdicas, expressas em jogos e brincadeiras, sustentam-se nas interações sociais, no contato com outras pessoas e na relação com contexto em que a criança está inserida. Palma (2017, p. 203) enfatiza que, ao brincar, a criança, enquanto sujeito social ativo, é “[...] capaz de produzir e reproduzir cultura nas interações que estabelece com os pares e adultos”.

Além da utilização de jogos e brincadeiras, a literatura também contribui significativamente para a transição das crianças, uma vez que os livros de histórias são artefatos que “[...] comportam sentidos, emoções, vínculos diversos para cada criança, construídos nas interações vivenciadas” (Backes *et al*, 2022, p. 253), tornando-se uma prática capaz de promover transformações no cotidiano da sala de aula.

A docente D17 aponta a contação de histórias como um recurso potente: *“Eu acredito que os livros e a contação de história pode ser uma das formas que a gente tem pra construir uma ponte da Educação Infantil para o primeiro ano”*.

A docente D1, por sua vez, relata uma experiência vivenciada em sua turma de 1º ano a partir da contação de histórias:

*Eu fiz uma leitura deleite semana passada com um livro bem aleatório, [...] peguei bem de leitura deleite mesmo, e eles estão fazendo fila na biblioteca agora pra retirar o livro. E aí tem vários, né, da mesma coleção, e eles estão empolgados com essa história. Pra te ver como um livro de uma leitura deleite, assim, bem despreziosa, foi, muito mais significativo do que as questões que a gente vem trabalhando e que tem que abordar com as questões do livro, dos livros didáticos, e até dos livros de história deles.*

As falas evidenciam que não é necessário o planejamento de atividades extraordinárias ou que demandem tempo excessivo para sua execução. Propostas simples podem constituir recursos potentes que aproximam as crianças de situações do cotidiano. A contação de histórias possui esse potencial, pois articula diferentes áreas do conhecimento, amplia o senso crítico, a imaginação e a criatividade, desperta a curiosidade e estabelece conexões que favorecem que as crianças, em processo de transição, enfrentem as mudanças, se apropriem do contexto e lidem com as transformações.

Nas rodinhas de conversa, as crianças do jardim 2 e do 1º ano foram instigadas a estabelecer relações entre a história e sua realidade (a transição de uma escola para outra), a imaginar, prever, conhecer, expor suas expectativas, compreender as percepções dos colegas e dialogar sobre as mudanças que estavam por vir.

Diversas falas emergiram desse diálogo, uma vez que as rodinhas foram planejadas de acordo com os objetivos propostos, desde a escolha da história a ser contada até as perguntas norteadoras e disparadoras do diálogo com as crianças. Assim, é fundamental selecionar as histórias com intencionalidade, relacioná-las à realidade, provocar reflexões e significados, instigar a curiosidade e abordar diferentes temáticas nas perspectivas culturais e sociais, ampliando suas compreensões de mundo.

Almeida (2023, p. 78) aborda a recontextualização das ciências a partir da contação de histórias como a articulação entre o conhecimento científico, por meio da “[...] linguagem contextual, imaginativa ou oral integrada em uma narrativa, que contribui para o entendimento sobre o objeto de conhecimento”. A recontextualização

das ciências através da contação de histórias, na fase de alfabetização, contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades de leitura e de escrita, além de possibilitar a articulação de conceitos de diferentes áreas do conhecimento, como as ciências da linguagem e da matemática, bem como as ciências biológicas, humanas e sociais. Além disso, os espaços de aprendizagem são configurados de modo a estabelecer conexões entre os campos das ciências, da arte e da cultura.

Backes *et al* (2022, p. 253-254) contribuem:

A contação é uma atividade que traz consigo o encantamento, a imaginação, a exploração e a criação, sendo propulsora de novos conhecimentos, quer sejam eles científicos, sociais ou pessoais. Logo, a contação de história não pode ser dissociada da ciência e da sua recontextualização.

Nessa perspectiva, a docente D31 aponta que articula a contação de histórias ao seu planejamento, buscando integrar práticas que abordam a alfabetização científica. Ela retrata que trabalha com questões relacionadas às ciências e à educação ambiental, além de se preocupar em inserir as crianças, desde a EI, em atividades de pesquisa e em eventos como a FEMUCITEC<sup>32</sup> e a MOSTRATEC<sup>33</sup>. *“Eu gosto muito de ligar uma coisa com a outra, ciência e educação, sabe? Essa junção, essa explosão, assim, eu acho que ia ser incrivelmente bom para todo mundo”*.

Frequentemente, parte-se da ideia de que o trabalho científico nas escolas só se concretiza com crianças mais velhas ou adolescentes. No entanto, a inserção dessas práticas vem ocorrendo com maior frequência já nos primeiros anos de escolarização.

No caso de práticas desenvolvidas com crianças da EI e do 1º ano, que ainda não estão alfabetizadas, é possível realizar um trabalho conjunto mediado pela professora. A docente D31 destaca que, com as crianças pequenas, desenvolve atividades de forma prática e produz, junto com elas, o banner e o caderno de campo, contendo as produções espontâneas das descobertas, além de inseri-las em apresentações na própria escola e em feiras externas.

Essa prática, segundo Backes *et al* (2022), promove a conexão entre o saber comum (cotidiano das crianças) e o conhecimento científico (explorado nas histórias e desenvolvido nas produções entre crianças e professoras). Para além dessa

<sup>32</sup> Feira Municipal Científica e Tecnológica de Canoas/RS

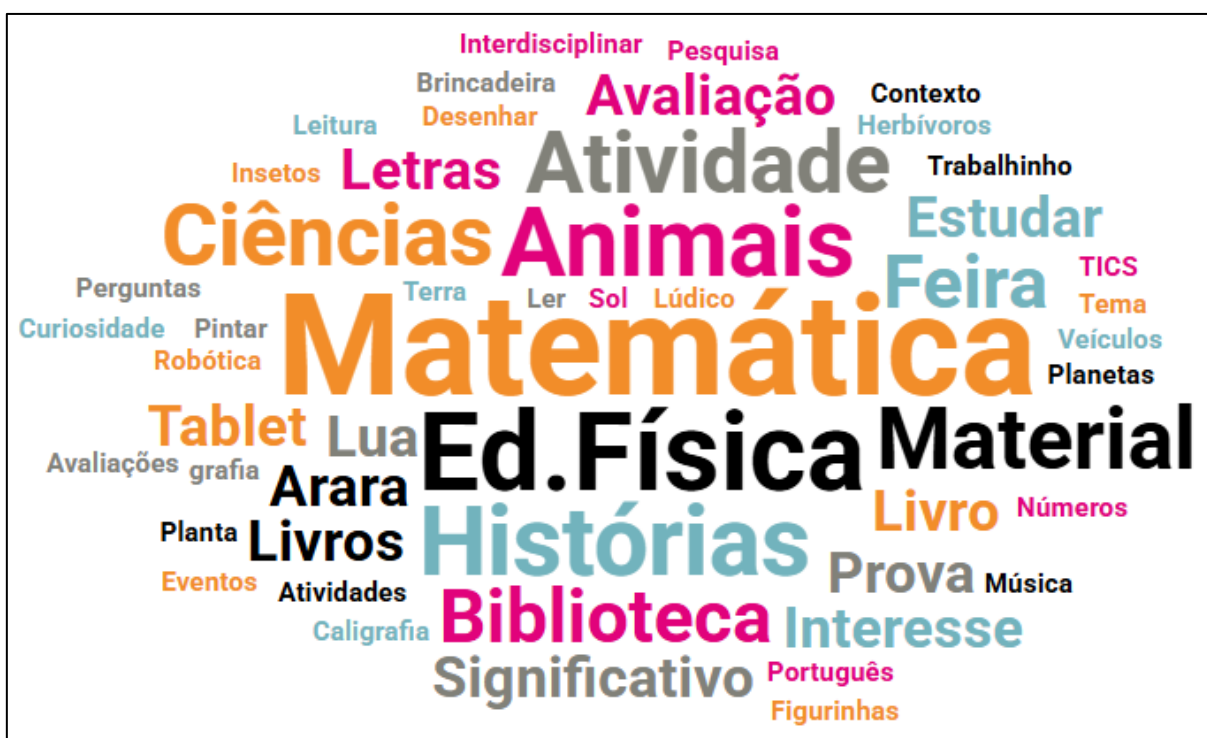
<sup>33</sup> Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia

articulação, o saber comum é ampliado e reconstruído, enquanto o conhecimento científico é contextualizado e difundido.

Ao mesmo tempo, essas ações vão ao encontro do que Millar e Osborne (1998) apresentam sobre a alfabetização científica. Backes *et al* (2022, p. 249) consideram “[...] a leitura e a escrita de textos condição necessária para a conceituação científica relacionada ao cotidiano; isto é, a construção de conceitos de diferentes áreas de conhecimento de forma contextualizada”. Para além da introdução ao conhecimento científico, destaca-se a relevância em explorar diferentes gêneros e portadores de textos. A intenção consiste em aproximar a realidade e tornar esse conhecimento acessível desde os primeiros anos da Educação Básica.

Esse caminho potencializa o planejamento interdisciplinar e promove a discussão de questões acerca da transição, da alfabetização, do letramento e da introdução ao conhecimento científico, a partir dos interesses e das necessidades das crianças. Entretanto, ao analisar a nuvem de palavras desta categoria, apresentada na Figura 29, observa-se que, em algumas situações, o planejamento se distancia da interdisciplinaridade e dos letramentos, vinculando-se exclusivamente aos conteúdos de cada área do conhecimento:

Figura 29: Nuvem de palavras – Categoria Planejamento Interdisciplinar



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do site <https://infograph.venngage.com> (2026).

Nas falas identificam-se conteúdos específicos (plantas, animais, insetos, araras, herbívoros, planetas, Lua, Sol, Terra, veículos, números, letras), os quais não são percebidos pelos participantes como temáticas que se conectam ou dialogam entre si. Isso evidencia uma visão fragmentada e uma valorização do conteúdo sob o ponto de vista das crianças (nas duas etapas de ensino), especialmente em razão do trabalho excessivo com os materiais do Pacto.

Muitos dos conteúdos mencionados correspondem a temáticas abordadas de forma isolada nos livros. Quando as crianças discorrem sobre esses conteúdos, observa-se pouca profundidade nas respostas, que tendem a ser superficiais. As conexões restringem-se ao tema presente no livro, à pintura do desenho, à leitura/escuta dos textos e à escrita de “letrinhas”.

As docentes abordaram que os textos não dialogam com a realidade das crianças. D10 destaca: *“São textos que não tem um enredo. São coisas aleatórias e às vezes até um pouco sem sentido para as crianças, muito distante também do universo, da curiosidade deles”*.

Esse tipo de material está associado à transmissão e à repetição, desconsiderando os conhecimentos prévios dos estudantes, a realidade na qual estão inseridos e os interesses que emergem da prática pedagógica. A docente D10 afirma que as próprias crianças conseguem identificar algumas contradições:

*As crianças percebem isso, se a gente apresenta histórias de qualidade, que possuem um enredo, um início, meio e fim, tem a trama, leva à curiosidade. Quando eles se deparam com esse tipo de história, eles acham muito estranho. E eles, por exemplo, não querem, às vezes, eles dizem, mas profe, isso não acontece! Porque eles sabem que nas histórias é permitido acontecer certas coisas e tudo bem, mas eles acham tão absurdo esse tipo de construção que eles se dão conta que quase isso não é uma história. O que tem aparecido para a gente fazer, é muito parecido com esse estilo assim que vai falando, aí depois a gente tem que fazer as perguntas para ver se a criança entendeu. E às vezes tem certas perguntas que as crianças pensam, mas de onde que surgiu isso?*

A obrigatoriedade de utilização desse tipo de material dificulta a implementação de um planejamento interdisciplinar e contextualizado, uma vez que o trabalho fica engessado em uma proposta que não favorece a articulação, a interpretação e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

Embora o trabalho com os materiais do Pacto seja obrigatório, é possível agregar ao planejamento outras estratégias e possibilidades, de modo a compreender as relações entre os conhecimentos, ampliar os espaços de diálogo e problematizar as

adversidades, trazendo-as para a sala de aula. A docente D10 considera: “A gente precisa reinventar bastante esse material, ressignificar ele, porque, realmente, dessa forma fica bem distante da nossa proposta de trabalho. Então, é uma dificuldade diária”.

A docente D1 complementa:

*Mesmo com o material, a gente usa das brincadeiras, situações lúdicas para dentro dele, quando tem a necessidade de trabalho, mas ele tem que tá pautado em brincadeiras, situações lúdicas, senão não tem significado para a criança. É simples, simples assim, né?*

As falas evidenciam a flexibilidade do planejamento. As professoras trabalham com o material obrigatório, mas realizam adaptações, constroem outras estratégias e ressignificam a prática pedagógica, assumindo o papel de sujeitos atuantes que oportunizam situações concretas e contextualizadas.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 16) propõe ações relacionadas ao currículo que se estendem ao planejamento. Entre elas, destacam-se a contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, de modo a apresentá-los, conectá-los e torná-los significativos no contexto em que as aprendizagens estão situadas, bem como o estabelecimento de formas de organização interdisciplinar desses componentes, por meio da adoção de estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas.

Para Almeida (2023), os conhecimentos e as ações tecidas nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008) não se constituem de forma fragmentada e estanque, ao contrário, eles organizam-se em rede. Nessa perspectiva, o planejamento, ao articular-se à realidade, contempla diferentes aprendizagens e mobiliza práticas que potencializam os processos de ensino e aprendizagem. Assim, ao planejar, torna-se necessário disponibilizar materiais, textos, jogos e experiências de qualidade que contribuam para a construção dos conhecimentos e das relações estabelecidas no cotidiano.

D2 destaca que o planejamento pautado na construção de práticas interativas e interdisciplinares parte da escuta das necessidades das crianças e da busca constante por metodologias que respeitem seus tempos, interesses e singularidades, além de valorizarem as experiências reais e os questionamentos infantis. A docente refere que as atividades propostas

*[...] nascem das vivências das crianças e visam desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a expressão de diferentes linguagens. A partir das vozes das crianças, identifico possibilidades concretas de ação, criando contextos de aprendizagem que incentivam a reconstrução do saber a partir da experimentação (D31).*

Para a docente, as crianças são produtoras de cultura e construtoras de conhecimentos, capazes de interpretar e ressignificar o mundo que as cerca. O planejamento das ações é construído com e pelas crianças, mediante uma escuta atenta, conforme refere D2. Essa escuta ultrapassa o simples ato de ouvir, pois implica criar oportunidades que garantam sua participação efetiva nos processos vivenciados.

Barbosa e Horn (2007, p. 71, grifos das autoras) destacam:

*[...] as atividades podem se estruturar em torno de eixos organizadores, como temáticas, que, através de um fio condutor, poderão se explicitar de modo interessante e contextualizado para as crianças. Assim pode-se partir de uma situação problema, de um fato surgido na sala de aula ou na comunidade, de um relato interessante que uma criança fez e organizar estratégias pedagógicas para a construção de um estudo de modo adequado à faixa etária dos alunos.*

Partir da experimentação e da escuta das necessidades e dos interesses implica reconhecer que o currículo e o planejamento não são rígidos nem fragmentados, mas se constituem a partir de vivências contextualizadas. Nesse sentido, retoma-se uma prática discutida na categoria alfabetização e letramento que exemplifica as ideias apresentadas: o “álbum de figurinhas relacionado à alimentação dos animais”.

As professoras abordaram o mesmo conteúdo proposto nos livros do Pacto, contudo, partiram dos interesses e das problematizações que emergem das vivências das crianças. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se a contação de histórias, a introdução ao conhecimento científico e à pesquisa, a ludicidade e a participação ativa dos estudantes. Conforme relata D10: *“A gente observa esse interesse pelas crianças, a gente trouxe isso pensando numa necessidade deles para englobar o nosso trabalho como um todo”*.

Em relação a essa proposta, as professoras D1 e D10 referem algumas etapas:

1) Elaboração do planejamento coletivo e integração das diferentes áreas do conhecimento;

2) Desenvolvimento de estudos para aprofundamento do conteúdo, contemplando as características dos animais, a análise de vídeos e livros sobre o corpo dos animais, os nutrientes presentes nos alimentos e a construção de investigações científicas;

3) Elaboração de estratégias lúdicas voltadas à participação ativa das crianças, associadas à seleção de histórias norteadoras que considerem seus contextos e interesses, contemplando aspectos relacionados ao comportamento, ao modo de vida e à alimentação dos animais;

4) Elaboração de um produto final (álbum de figurinhas) que materialize o percurso desenvolvido e evidencie os conhecimentos, os diálogos e as aprendizagens construídas durante o processo.

A construção do álbum representa a riqueza da proposta, uma vez que não se concentra apenas na temática dos animais ou na alfabetização restrita ao reconhecimento das letras. São trabalhadas correspondências termo a termo, classificação, seriação, sequência, ordenação e seleção de critérios para categorizar os animais. A mobilização das estruturas cognitivas subjacentes a esse processo contribui para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que esse tipo de proposta é mais complexo e significativo do que o uso de materiais prontos que não exploram, de forma efetiva, o potencial dos estudantes. Para Robayo (2015), essa prática possui intencionalidade pedagógica, pois está centrada na ludicidade, na experiência e na interação entre crianças, adultos e diferentes contextos.

Além disso, a proposta favorece o diálogo entre os diferentes saberes e evidencia um aspecto importante do planejamento: a construção coletiva entre os pares. As docentes planejam e desenvolvem o trabalho em parceria, organizam conjuntamente suas propostas pedagógicas e envolvem constantemente as crianças em atividades lúdicas e interativas. Essa forma de organização do trabalho pedagógico rompe com a fragmentação dos saberes e com práticas docentes individualizadas, consideradas entraves para a efetivação de uma educação crítica, integral e reflexiva.

O planejamento colaborativo contribui para a superação dos modelos tradicionais de ensino e fundamenta-se na produção coletiva do conhecimento pedagógico, potencializando mudanças na elaboração das propostas e práticas. Ao planejar em conjunto, os conteúdos são organizados e contextualizados no currículo,

articulando-se aos objetivos de ensino e às metodologias adotadas, o que favorece os processos reflexivos e a relação entre teoria e prática.

Diante da importância atribuída ao planejamento, as docentes evidenciaram, em narrativas, a articulação entre prática pedagógica e formação continuada. D1 afirma: *“Reflieto sempre sobre o que pode ser ajustado e participo de formações continuadas, tanto da rede, quanto fora dela, para aprimorar minhas estratégias”*. Nessa mesma perspectiva, a docente D31 destaca que fundamenta sua prática na formação, mantendo-se aberta aos desafios contemporâneos da educação: *“Essa postura me fortalece e me torna apta a lidar com as transições, os conflitos e as transformações inerentes ao ambiente escolar”*.

Ambas as falas evidenciam que a formação continuada contribui para a qualificação e a reflexão da prática docente, para o conhecimento de novas abordagens didáticas e para a integração de propostas alinhadas às demandas e aos contextos de ensino. Freire (1996) destaca que os professores são sujeitos culturais, históricos e inacabados. Nessa perspectiva, a formação constitui uma possibilidade para fomentar a criatividade, a colaboração, a consciência crítica e o espírito reflexivo, favorecendo a construção de ações e propostas que ampliem a produção coletiva entre os pares.

Por meio da formação continuada e da implementação de um planejamento interdisciplinar colaborativo, é possível desenvolver estratégias que contribuam com a transição entre a EI e o EF. Entre essas estratégias, destacam-se os espaços de diálogo entre docentes de jardim 2 e 1º ano, a proposição de situações de aprendizagem contextualizadas e o respeito e acolhimento das singularidades de cada sujeito.

Embora esse processo constitua uma oportunidade de articulação entre a EI e o EF, alguns entraves ainda permeiam a transição. A nuvem de palavras da última categoria da dimensão docentes, apresentada na Figura 30, representa as discussões referentes aos **desafios na trajetória**:

Figura 30: Nuvem de Palavras – Categoria Desafios na Trajetória



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do site <https://infograph.venngage.com> (2026).

A nuvem de palavras evidencia a educação inclusiva como um dos principais desafios enfrentados no contexto escolar. Além do aumento no número de casos, as professoras destacam a alta demanda de encaminhamentos envolvendo crianças sem diagnóstico. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o Brasil possui 14,4 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 7,3% da população acima de dois anos de idade. No que se refere às matrículas escolares, o Censo de 2024 registra 2.076.825 estudantes na Educação Especial, sendo 1.923.692 matriculados no ensino regular.

Os dados indicam que a deficiência intelectual corresponde à condição de maior incidência entre os estudantes da Educação Especial, seguida pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades ou superdotação, surdez, cegueira e surdocegueira.

No contexto do município de Canoas, os dados do Censo de 2024 indicam que a EI (pré-escola – 4 a 5 anos) contabiliza 400 estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em um universo de 6.626 matrículas. Nos anos iniciais do EF, esse número passa para 2.100 estudantes, entre 25.009 matrículas. Tal quantitativo refere-se a estudantes com laudo ou diagnóstico formal.

Entretanto, casos relacionados a TDAH<sup>34</sup>, dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia e situações ainda em processo de investigação não estão incluídos nesses dados, revelando diferenças significativas entre as estatísticas oficiais e a realidade educacional.

Segundo D21, os desafios relacionados à inclusão tornam-se cada vez mais complexos em razão do crescente número de estudantes público-alvo da educação especial presentes em cada turma:

*Na minha experiência atual<sup>35</sup>, o desafio tem sido a demanda da inclusão. Em uma das turmas, por exemplo tenho 2 autistas severos<sup>36</sup> e não verbais, 1 aluna investigando as causas do atraso significativo na aprendizagem. 2 hiperativos, 1 com laudo e outro em investigação. 3 casos de déficit de atenção (investigando) 2 casos graves de problemas na fala. Tem sido um desafio a cada dia. [...] Em 13 anos de docência, essa é a primeira vez que juntam tantos casos. Desafiador!*

As docentes D22, D27 e D32 apontam, ainda, a falta de agentes de apoio e de TEB<sup>37</sup> para dar suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Em seu depoimento, D23 afirma:

*Falta recursos humanos para atender a demanda. Crianças de inclusão ficam o dia inteiro, entram em sofrimento e o que predomina é a vontade das famílias. Não há uma resolução municipal que respalde tanto o atendimento às crianças, quanto o profissional que tem que atender inúmeras atribuições. A carga horária das crianças é grande. Um depósito!*

A Política Nacional de Educação Inclusiva vigente no Brasil está fundamentada na Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Política e Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025). Ambos os documentos têm como objetivo assegurar, desde a EI, a expansão do acesso, a

---

<sup>34</sup> Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

<sup>35</sup> A realidade apresentada pela docente D21 corresponde a uma turma de 1º ano acompanhada em 2023, ano em que o questionário foi respondido.

<sup>36</sup> Com a aprovação da CID-11, em 2019, os diferentes transtornos do espectro autista passaram a integrar uma classificação unificada, substituindo a denominação anteriormente utilizada na CID-10, que os agrupava como Transtornos Globais do Desenvolvimento. Com isso, o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) define os níveis de suporte do TEA conforme o grau de apoio necessário ao indivíduo. O nível I exige suporte, embora em menor grau; o nível II, de suporte substancial; e o nível III, de suporte muito substancial e apoio intensivo. No caso apresentado por D21, a expressão “autista severo” corresponderia, segundo a nova nomenclatura, ao TEA nível III de suporte.

<sup>37</sup> Técnico de Educação Básica.

participação e a permanência dos estudantes com deficiência, além da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE<sup>38</sup>).

Entre os princípios estabelecidos, a política visa reconhecer a educação como direito público e universal, promover a equidade, garantir acessibilidade e fomentar o desenvolvimento de tecnologias assistivas, assegurando condições de acesso e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Nesse cenário, configuram-se dois vieses centrais: de um lado, o crescimento progressivo do número de estudantes público-alvo da Educação Especial aliado à escassez de profissionais especializados; de outro, políticas e legislações que, embora sustentadas por um discurso inclusivo, ainda apresentam fragilidades em sua materialização. Tal contexto evidencia contradições entre os princípios da inclusão e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares. Apesar de a legislação assegurar igualdade de oportunidades e promoção da equidade, muitos estudantes não contam com profissionais habilitados para acompanhá-los no cotidiano da sala de aula, revelando um distanciamento entre o discurso legal e a realidade educacional.

Compreende-se que a simples oferta de vagas não assegura a inclusão em sua plenitude. Mais do que se autodenominarem inclusivas, as instituições escolares precisam garantir práticas que promovam acolhimento, respeito às diferenças e oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, sem distinção.

Para Viola e Milmann (2016), a inclusão não deve ocupar um lugar periférico na escola, pois aprender a lidar com as diferenças, dissociando-as de concepções inferiorizantes sobre a deficiência, constitui um dos objetivos centrais da educação inclusiva. Além disso, esse processo deve envolver o debate com toda a comunidade escolar, considerando que a convivência e o respeito são construídos por meio da experiência com o outro.

A escola deve ser pensada em articulação com as políticas de inclusão, ultrapassando os limites do espaço escolar. Tornar visíveis os desafios enfrentados no cotidiano da sala e aula e debater, abertamente, de maneira crítica e transparente, as necessidades reais de crianças, profissionais e famílias constitui uma medida

---

<sup>38</sup> Conforme a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) abrange as ações pedagógicas realizadas por um profissional especializado que contribui no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, apoiando professores no planejamento de atividades pedagógicas, na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), no uso de materiais adaptados e acessíveis e na acessibilidade ao currículo.

essencial para a efetivação da educação inclusiva. Estudantes, docentes e famílias convivem diariamente com diferentes barreiras, o que demanda do Poder Público (Municipal, Estadual e Federal) o comprometimento com ações concretas e efetivas. Assim, reafirma-se a necessidade de:

1) Fortalecimento da articulação entre as áreas da educação e da saúde, com o objetivo de reduzir o tempo de espera por consultas, exames, diagnósticos e atendimentos especializados;

2) Disponibilização de profissionais de diferentes especialidades nas instituições escolares, como psicólogas, assistentes sociais, psicopedagogas, fonoaudiólogas e terapeutas ocupacionais, considerando que o trabalho pedagógico exige atuação integrada e apoio interdisciplinar;

3) Desenvolvimento de ações de acolhimento e acompanhamento das famílias, assegurando suporte e acesso às informações relacionadas aos seus direitos e deveres;

4) Organização dos espaços pedagógicos especializados, como salas sensoriais e ambientes voltados à psicomotricidade e à autorregulação diante de sobrecargas sensoriais;

5) Ampliação do acesso a recursos de comunicação, tecnologias assistivas, dispositivos digitais e materiais pedagógicos adaptados às diferentes necessidades dos estudantes;

6) Ampliação da oferta de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em todas as instituições escolares, acompanhada da presença de profissionais habilitados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);

7) Organização de turmas reduzidas, de modo a favorecer a participação, o acompanhamento pedagógico e a permanência das crianças no contexto escolar;

8) Presença de monitores e profissionais técnicos com formação especializada em Educação Especial, aptos a atender às singularidades e necessidades educacionais das crianças;

9) Implementação de adaptações físicas e pedagógicas que contemplem materiais didáticos acessíveis, estratégias personalizadas de ensino e o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, em uma perspectiva inclusiva e não discriminatória.

A educação inclusiva demanda um trabalho conjunto e não consiste apenas na inserção da criança em turmas regulares. Sua efetivação envolve ações integradas

que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A inclusão pressupõe o respeito às diferenças e singularidades, a oferta de suporte adequado a estudantes e profissionais e a participação das famílias da comunidade escolar no processo educativo.

No perspectiva da educação concebida como um ecossistema, a inclusão deve ser compreendida de maneira orgânica e integrada às dinâmicas do cotidiano escolar, visando eliminar barreiras que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes e assegurar condições efetivas de escolarização e desenvolvimento. Nesse processo, torna-se necessária a atuação de uma rede multidisciplinares de profissionais que dialogue com o trabalho docente e articule diferentes setores das políticas públicas e da sociedade civil. A referência da colcha é retomada para representar a inclusão, sendo cada retalho associado aos diversos atores, segmentos e instituições que compõem essa rede. A Figura 31 expõe essas ideias:

Figura 31: Colcha da educação inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio da IA Chaton (2026).

Os retalhos expostos evidenciam que a educação inclusiva não diz respeito exclusivamente aos docentes envolvidos diretamente nas práticas escolares. Sua efetivação demanda a articulação entre diferentes dimensões e segmentos institucionais. Nesse contexto, destacam-se:

- 1) Mobilização das **mantenedoras** e **redes de ensino** com a implementação de políticas inclusivas, voltadas à promoção da equidade e à garantia de oportunidades educacionais para todos os estudantes, assegurando apoio pedagógico, estrutural e institucional às escolas, além da formação continuada e qualificação dos profissionais da educação;
- 2) Articulação entre as redes de **saúde** e de **assistência social** para garantir acompanhamento intersetorial a estudantes, docentes e famílias;
- 3) Desenvolvimento de ações coletivas e integradoras nas **escolas**, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os segmentos da comunidade escolar, sem práticas que reforcem barreiras ou processos de exclusão;
- 4) Fortalecimento da participação das **famílias** e da parceria entre escola e comunidade familiar, promovendo apoio mútuo no processo educativo;
- 5) Desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelo professor, assegurando acolhimento, respeito às singularidades dos estudantes e a implementação de currículos e avaliações flexíveis e adaptados às diferentes necessidades educacionais;
- 6) Incentivo à interação entre os **estudantes**, favorecendo relações pautadas na empatia, no respeito, na compreensão e na solidariedade.

A articulação entre educação, saúde, assistência social, família e comunidade precisa perpassar todas as etapas da escolarização. No que se refere à transição entre a EI e o EF, as participantes apontam preocupações relacionadas ao processo de inclusão. A docente D31 manifesta inquietação quanto à transição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, enquanto D5 problematiza o desafio de *“como auxiliar as crianças nesse processo, pois muitas chegam ao EF com muitas questões sem resolução ou encaminhamento”*. Além disso, D14 ressalta as *“dificuldades de cunho emocional e psicossocial das crianças”*, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à atuação de profissionais especializados no ambiente escolar, especialmente no atendimento às demandas emocionais, sociais e cognitivas dos estudantes.

A educação inclusiva também envolve a inclusão dos estudantes na sociedade. Trata-se de compreender o sujeito em sua integralidade, reconhecendo as diferenças

e buscando estratégias e ações multidisciplinares que favoreçam seu desenvolvimento integral. Esse processo demanda transformações nas formas de compreender e efetivar as práticas inclusivas. Assim, a intersectorialidade constitui um fundamento essencial da inclusão, ao favorecer a construção de redes de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes para além da sala de aula.

As participantes relataram que, além das questões relacionadas à inclusão, a transição entre a EI e o EF também é atravessada por outros desafios, como a não frequência das crianças à EI, especialmente ao jardim 2, bem como a infrequência escolar, o excesso de faltas e o reduzido acompanhamento familiar ao longo das duas etapas de ensino. A docente D20 aponta: *“Crianças chegam no primeiro ano sem os conhecimentos básicos que deveriam ter iniciado na Educação Infantil. Quando questiono a família, diz que a criança não participou”*. Na mesma direção, D25 completa que, embora matriculadas, grande parte das crianças recebidas no 1º ano não frequentou a EI e apresenta dificuldades sociais, emocionais, motoras e cognitivas.

De acordo com a organização Todos pela Educação (2025), em panorama divulgado em agosto de 2025 sobre o acesso à EI no Brasil, a razão mais recorrente para a não frequência na pré-escola está relacionada à decisão dos responsáveis. Nesse contexto, observa-se que, apesar da efetivação das matrículas, muitas crianças não são levadas à escola de maneira regular.

No Brasil, estima-se que aproximadamente 5,4% das crianças entre 4 e 5 anos estejam matriculadas, mas não frequentam a escola. No Rio Grande do Sul (RS), esse índice alcança 9,3%. Independentes das razões associadas à não frequência, os dados evidenciam a necessidade de políticas públicas pautadas na equidade e de estratégias de busca ativa articuladas entre educação, assistência social, Conselho Tutelar e órgãos do sistema de justiça, visando assegurar o direito à educação, bem como o acesso e a permanência das crianças na Educação Básica.

Penha, Monte-Mor e Mathias (2025, p. 14) apontam que a entrada tardia ou a infrequência na EI pode resultar em consequências como “[...] distorção idade/série, reprovação, abandono e fracasso escolar” ao longo do EF. De acordo com a pesquisa, estudantes do 5º ano que realizaram as provas do IDEB de Língua Portuguesa e Matemática obtiveram desempenho superior em razão do ingresso na EI entre 0 e 5 de idade.

Júnior e Gonçalves (2016) também analisam o desempenho dos estudantes na Prova Brasil de 2011 (atual SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica) nos 5º e 9º anos. Os resultados evidenciaram que a frequência à creche e à pré-escola produz impactos positivos e estatisticamente significativos no desempenho dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática em ambos os anos avaliados. Para chegar a esse resultado, os pesquisadores analisaram a escolha dos pais em matricular ou não seus filhos na EI e controlaram as variáveis que influenciam o desempenho dos estudantes. Os autores constataram três aspectos que podem explicar essa escolha: “[...] capital humano dos pais; renda ou nível socioeconômico; e disponibilidade de alguém para cuidar da criança em casa” (Júnior; Gonçalves, 2016, p. 297). Além da frequência na EI, fatores ligados à raça, aos hábitos culturais e ao histórico escolar dos estudantes também influenciam os resultados obtidos.

Os dois estudos evidenciam a importância da EI para potencializar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Em consonância com essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018, p. 36) destaca que o objetivo dessa etapa é: “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens”.

Além das questões relacionadas à aprendizagem, crianças que não frequentam a EI apresentam dificuldades relacionadas à coordenação motora ampla, à motricidade fina e à comunicação. A docente D13 destaca: *“O maior desafio é o aluno que não fez a Educação Infantil e entra direto no primeiro ano, pois a Educação Infantil desenvolve etapas importantes para que a criança possa ter habilidades de alfabetização”*. Na mesma direção, D16 aponta que as crianças apresentam dificuldade para permanecerem sentadas sem cair da cadeira, traçar contornos e desenhar com o lápis.

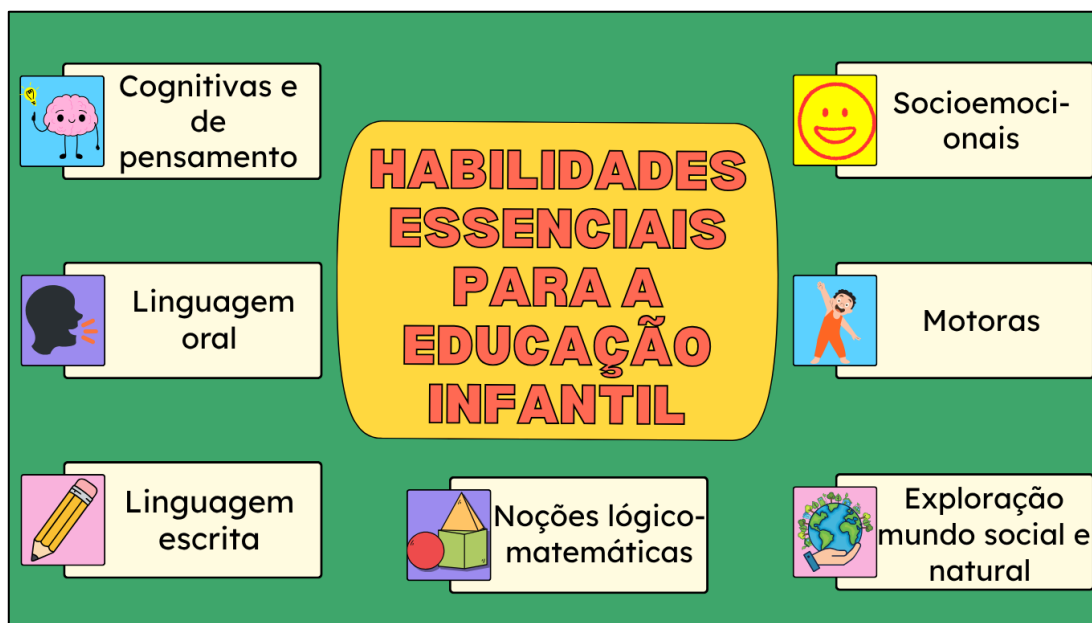
Junior e Gonçalves (2016, p. 286) destacam que o processo educacional:

[...] já não é mais visto como composto por uma só fase, mas sim por diversas fases em que o ser humano forma suas habilidades. A primeira infância possui um papel fundamental, pois, nesta fase, se algumas habilidades não forem desenvolvidas, tentar desenvolvê-las por meio de investimentos tardios pode ser muito mais custoso e pouco eficiente.

Compreende-se que a EI não está associada à preparação ou à antecipação de conteúdos escolares formais relacionados à alfabetização ou ao EF. Contudo, essa etapa envolve o desenvolvimento de algumas habilidades essenciais, que servem de

base para aprendizagens posteriores. Nesse sentido, a Figura 32 apresenta as habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018):

Figura 32: Habilidades da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio do Canva (2026).

As habilidades **cognitivas e de pensamento** abrangem aspectos relacionados à memória, concentração, capacidade de planejamento, observação e resolução de situações do cotidiano. A **linguagem oral** está associada ao desenvolvimento da comunicação, da expressão e do vocabulário. As práticas de **linguagem escrita** e cultura letrada contribuem para o reconhecimento das funções sociais dos textos. As **noções lógico-matemáticas** compreendem relações de quantidade, espaço e tempo, além do desenvolvimento do pensamento matemático em situações cotidianas. As habilidades **socioemocionais** fortalecem a autonomia, a convivência, a empatia, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos. Por sua vez, as habilidades **motoras** exploram movimentos corporais amplos e o desenvolvimento da coordenação motora fina. A **exploração do mundo natural e social** envolve o reconhecimento de fenômenos da natureza, das rotinas e dos diferentes espaços sociais.

A ausência do desenvolvimento dessas habilidades na Educação Infantil (EI) pode levar a dificuldades relacionadas à aprendizagem, socialização, comunicação e convivência nas etapas subsequentes da escolarização. Nesse contexto, no 1º ano,

os desafios tendem a se intensificar, exigindo, em muitos casos, a consolidação de habilidades essenciais ao processo de alfabetização.

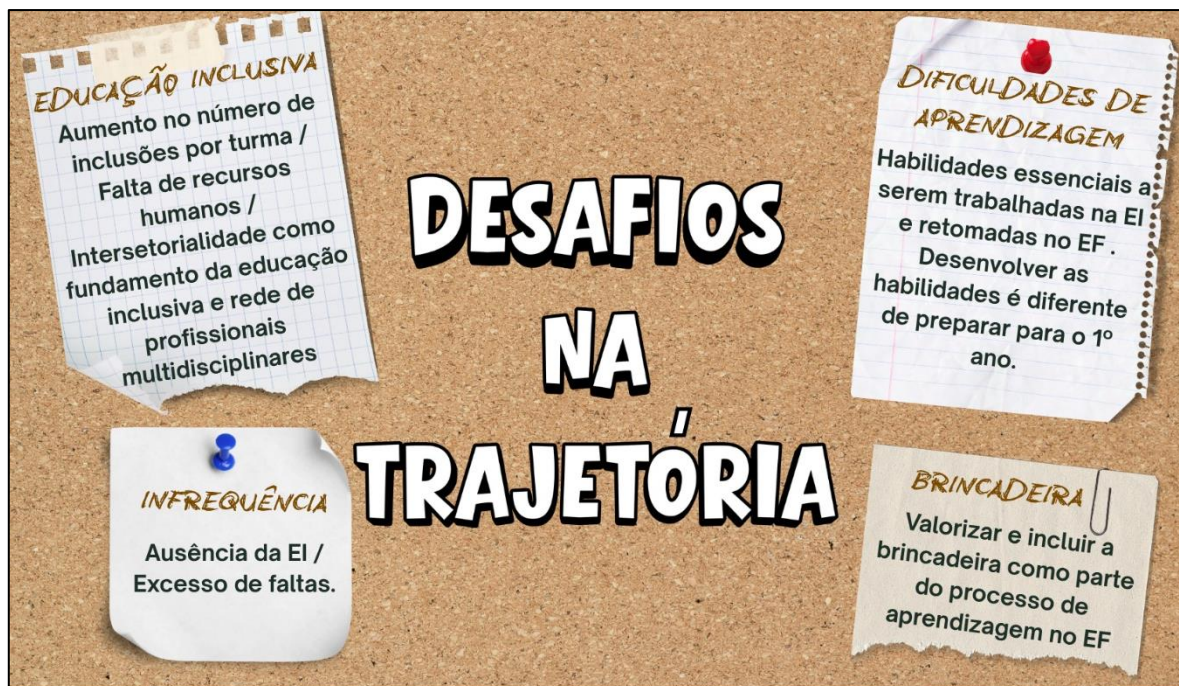
Ainda que ingressem no Ensino Fundamental (EF), as crianças permanecem sujeitos da infância, com necessidades próprias dessa etapa do desenvolvimento. A docente D19 menciona que há “*excesso de brincadeiras e noção zero de letras e números, até o nome*”, o que indica que determinadas habilidades fundamentais não foram desenvolvidas na EI, necessitando retomada no 1º ano. O excerto também sugere uma possível tensão em relação ao papel das brincadeiras no processo de aprendizagem. Nesse contexto, problematiza-se: as atividades lúdicas não poderiam acompanhar o processo de aprendizagem? Ou, para a construção de conhecimentos como letras, números e escrita do nome, a ludicidade deve ser secundarizada?

O brincar constitui um direito social da criança (Brasil, 1990) e configura-se como a “[...] expressão maior das culturas lúdicas da infância” (Palma, 2017, p. 204). Dessa forma, torna-se necessário romper com práticas que envolvam fragmentação, controle excessivo, confinamento das crianças em espaços restritos, bem como aquelas que limitem o brincar em movimento e em interação coletiva. O universo lúdico, construído e compartilhado pelas crianças, atribui significado às suas experiências. Nesse contexto, as experiências infantis contribuem para a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica.

Ranyere e Matias (2023, p. 3) apontam que a “[...] inserção do lúdico na escola deve considerar o histórico de vida da criança, o meio em que vive, suas opiniões, interesses, características e raciocínios próprios, já que essa realidade vai interferir nas atividades propostas”. Nesse sentido, o diagnóstico inicial do ano letivo pode contribuir para a compreensão das especificidades dos estudantes e para a identificação de habilidades a serem retomadas, integrando-as às práticas lúdicas. Ressalta-se que a articulação entre a EI e o EF é essencial para assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem e a progressão do percurso formativo.

Como síntese da discussão, a Figura 33 apresenta a sistematização das ideias abordadas nesta categoria:

Figura 33: Síntese da Categoria Desafios na Trajetória



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do Canva (2026).

Na dimensão docentes, analisaram-se as rotinas, os tempos e os espaços escolares nas duas etapas de ensino, bem como as práticas de planejamento sob a perspectiva interdisciplinar e os desafios enfrentados pelas escolas e docentes no que se refere à transição entre a EI e EF.

Os diálogos orientaram os docentes na mediação e na seleção dos fios que compõem a colcha da transição, concebida a partir da perspectiva dos sujeitos (crianças e docentes), inseridos em diferentes contextos e ecossistemas. A última dimensão analisada amplia a discussão sobre a transição para além dos limites do espaço escolar.

### 6.3 Quando os retalhos se encontram: ecossistemas na construção da transição

Neste momento, é necessário conectar os retalhos para que se entrelacem e componham a grande colcha da transição. A relação entre as etapas de ensino, expressa na articulação entre crianças, docentes e ecossistemas, entrelaça-se e transforma a realidade educativa.

Essa dimensão visa propor estratégias para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir das interações entre os diferentes ecossistemas

(família, escola, comunidade...) no percurso escolar das crianças. Foram identificadas duas categorias de análise: **diferentes ecossistemas** e **mudanças**.

A nuvem de palavras evidencia elementos e conexões entre os **diferentes ecossistemas**:

Figura 34: Nuvem de Palavras – Categoria Diferentes Ecossistemas



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do site <https://www.wordclouds.com> (2026).

Schlemmer, Morgado e Moreira (2020) referem que os ecossistemas são sistemas vivos e cognitivos, nos quais se conectam diferentes ecologias, como a cognitiva, a social e a pedagógica. Esses ecossistemas entrelaçados não são centrados exclusivamente nos seres humanos, mas nas interações e relações estabelecidas entre humanos, técnicas, tecnologias, outros seres vivos, culturas, normas jurídicas e a natureza, em congruência com o meio.

Capra (2006a) destaca que os membros de uma comunidade ecológica estão interconectados em uma ampla rede de relações, constituindo a chamada teia da vida. Para a gestão do todo da comunidade, torna-se necessária a participação de cada um

de seus membros, em consonância com o pensamento sistêmico, no qual a natureza cíclica dos processos ecológicos contribui para nutrir, realimentar e fortalecer a cooperação e a colaboração nas comunidades humanas.

Partindo desses princípios, entende-se por diferentes ecossistemas o conjunto de relações, contextos e interações que compõem essa teia e permeiam os processos de aprendizagem na escola. Existem diferentes ecossistemas que perpassam o processo de transição entre etapas, como famílias, comunidades, mantenedoras e escolas. Trata-se de uma trama que ultrapassa o trabalho restrito à sala de aula, envolvendo dimensões culturais, familiares, psicológicas, afetivas e sociais que se conectam de forma interdependente no contexto educativo.

No ecossistema familiar, observa-se a interação entre pais<sup>39</sup> e filhos, e, em alguns casos, animais de estimação, que habitam uma mesma estrutura física (casa) e compartilham rotinas cotidianas. Cada ecossistema apresenta uma organização própria, composta por elementos que se articulam em interação constante. Assim, no ecossistema familiar interagem pais e filhos, enquanto no ecossistema escolar interagem alunos, professores e gestores.

A transição deve ser concebida ecologicamente, reconhecendo-se que diferentes sujeitos, contextos e elementos estão entrelaçados e articulados por meio de ações, interações e relações. As falas que emergem da produção dos dados levantam questões importantes que ultrapassam a responsabilidade exclusiva da escola.

As relações com as famílias constituem um desses pontos de interseção. As docentes destacam a necessidade de discussão e ampliação de aspectos como autonomia, participação, diálogo, responsabilidade, parceria e comprometimento dos pais e responsáveis no processo de transição entre etapas de ensino.

A **autonomia** é apontada por D4 e D5 como uma dimensão tensionada no contexto das relações com as famílias. Segundo as docentes, parte dos responsáveis demonstra resistência em incentivar a autonomia e independência das crianças, o que repercute no desenvolvimento infantil. D4 destaca a ausência de compreensão, por parte dos responsáveis, acerca da importância da EI, bem como o distanciamento em

---

<sup>39</sup> Adota-se o termo “pais” como referência geral, reconhecendo-se, entretanto, a diversidade de configurações familiares, que incluem famílias formadas por pai e mãe, mãe e mãe, pai e pai, famílias monoparentais (compostas apenas por mãe ou apenas por pai), bem como arranjos em que avós ou irmãos desempenham funções parentais.

relação às concepções que fundamentam o papel dessa etapa no desenvolvimento da autonomia das crianças.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), as escolas contribuem para o desenvolvimento da socialização, da autonomia e da comunicação, a partir de processos de aprendizagem que articulam os contextos familiar e escolar. As docentes relatam a chegada de crianças no 1º ano com dificuldades para resolver problemas de forma autônoma, tomar decisões e enfrentar desafios cotidianos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da autonomia infantil ocorre por meio da articulação, do diálogo e da cooperação entre família e escola, integrando saberes e práticas que contribuem para a efetivação dos direitos e potencialidades. A família constitui um espaço de vivências iniciais de autonomia, enquanto a escola amplia e ressignifica essas aprendizagens.

As falas evidenciam fragilidades na articulação entre escola e famílias, bem como no desenvolvimento da autonomia infantil, na corresponsabilização e na participação familiar no processo educativo. As docentes D13 e D18 destacam a recorrente ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, associada à ideia de terceirização do processo educativo à escola, a qual passa a assumir a responsabilidade exclusiva pela educação das crianças. Tais falas indicam a fragilização do diálogo entre escola e família, comprometendo a construção de ações integradas e de uma linguagem comum em torno das necessidades e potencialidades das crianças.

D15 reconhece que “*falta conversa individual com as famílias no início do ano letivo*”. Quando a escola ou a mantenedora<sup>40</sup> se centra exclusivamente na adaptação da criança e posterga o diálogo com as famílias para momentos posteriores, inviabiliza-se sua participação como parceiras e perde-se a oportunidade de conhecer as especificidades das crianças, bem como as situações que compõem suas trajetórias escolar, social e familiar. Robayo (2015) destaca a importância de estabelecer canais de comunicação e de promover encontros com familiares, de modo a contribuir para a construção de referenciais que assegurem os direitos das crianças, o atendimento das suas singularidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

---

<sup>40</sup> Em alguns casos, as mantenedoras encaminham às escolas cronogramas com as datas destinadas à realização de entrevistas ou reuniões individuais com os responsáveis. Tal organização pode contribuir para a rigidez das relações institucionais, além de postergar espaços de integração e diálogo mais contínuo entre escola e famílias.

A realização de reuniões com os responsáveis, ainda nos primeiros dias do ano letivo, configura-se como um momento estratégico de aproximação entre famílias e instituições escolares, favorecendo a ampliação do diálogo, o fortalecimento de vínculos e a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis. A incorporação de ações dialógicas com as famílias constitui uma possibilidade de acompanhamento na nova etapa de ensino, de reorganização diante das novas demandas e de desenvolvimento de dinâmicas que contribuem para a transição escolar.

Orsolon (2010) propõe diretrizes voltadas à inserção de práticas participativas e emancipadoras de mediação nas relações entre família e escola:

Compreender as diferentes configurações familiares e relacionar-se com elas sem preconceito [...]; Conhecer o lugar social das famílias dos alunos [...]; Identificar os modelos educativos que norteiam as ações educativas das famílias e das escolas [...]; Espaço previsto para a participação da família na gestão escolar. (Orsolon, 2010, p. 180-182).

As diretrizes favorecem a construção de relações mais horizontais e práticas contextualizadas envolvendo diferentes atores: pais, alunos, professores e equipe diretiva. Paralelamente, estabelece-se a corresponsabilidade entre família e escola no reconhecimento dos papéis desempenhados por cada um desses sujeitos no processo educativo.

As docentes relatam que são frequentemente convocadas a assumir funções que extrapolam a dimensão pedagógica. D5 afirma: *“Somos uma família para muitos. Às vezes somos mais que professoras”*.

A fala dialoga com as contribuições de Tardif e Lessard (2012), que compreendem o trabalho docente como uma sucessão de múltiplas demandas sociais e de tarefas exercidas que ultrapassam a carga horária destinada ao ensino e à aprendizagem. Os autores definem esse trabalho como parcialmente elástico, associando as tarefas diversificadas a atividades invisíveis que podem gerar esgotamento e demandar “carga mental” (Tardif; Lessard, 2012, p. 114) por parte dos docentes.

As falas destacadas corroboram as discussões propostas pelos autores:

*Enquanto professora às vezes me sinto cansada, às vezes entusiasmada, mas sempre acreditando nas potencialidades dos alunos, mesmo que em muitas ocasiões pareça um trabalho solitário (D2).*

*Muitas vezes o sentimento é de incapacidade e outras nos realizamos com as conquistas. Ser professora é um misto de emoções todos os dias (D5).*

*Penso que nossa realidade seja bastante desafiadora e limitante, visto que cada vez mais a rotina é corrida, bem como se sobrecarrega a escola com questões que nem são de sua alçada (D5).*

*Há momentos que me sinto cansada pela sobrecarga de trabalho e desvalorizada pela gestão do município e do país como um todo. Ser professor em um país como o nosso é um ato de resistência (D10).*

Essas tensões levam o professor a assumir diferentes papéis, como psicólogo, assistente social, conselheiro tutelar, pai, mãe, irmão e amigo. Tardif e Lessard (2012, p. 157) apontam que, ao docente, cabe “fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender”. Embora esse “malabarismo” acompanhe a atuação docente, compreende-se que é impossível deter-se exclusivamente aos atos de ensinar e fazer aprender sem considerar as emoções, relações, interações e convivências que se estabelecem nesse processo.

Como afirmam Locatelli, Backes e Reis (2024, p. 14), as experiências são transformadas em redes de conhecimento, nas quais os sujeitos se adaptam aos contextos e recriam suas formas de aprender e ensinar, uma vez que “a cultura emerge na convivência, articulando as ações, as histórias e os saberes dos participantes desse ecossistema”.

As conexões podem contribuir para uma transição sem rupturas, entretanto, as participantes citaram outras articulações necessárias, como o diálogo entre escolas de EI e de EF. D16 destaca a ausência de comunicação direta entre as professoras do jardim 2 e do 1º ano. Para superar essa barreira, ela aponta a importância da documentação pedagógica, especialmente por meio de relatos de observações do desenvolvimento dos estudantes. Segundo a docente, tais registros contribuem para a formalização de encaminhamentos e para a elaboração de estratégias com maior agilidade.

A docente D10 complementa:

*Sinto que falta uma aproximação entre a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental. Por mais que as crianças venham da rede municipal, não há um diálogo entre a educação infantil e o Ensino Fundamental. Penso que poderíamos ter ações integradoras entre os níveis de ensino, entre escolas incentivados também pela mantenedora.*

As falas evidenciam que a articulação entre escolas e professoras do jardim 2 e do 1º ano mostra-se insuficiente. A ausência de comunicação constitui um dos principais entraves para a transição, tornando-se necessário ampliar os espaços de diálogo e reflexão coletiva acerca da temática. Ao mesmo tempo, emerge a necessidade de que as mantenedoras se mobilizem na construção de ações integradoras que incentivem a interlocução e a interação entre as docentes. A gestão municipal também se configura como corresponsável pela transição, cabendo-lhe assumir responsabilidades que extrapolam o contexto restrito da sala de aula e da escola.

Para enfrentar a falta de diálogo, cabe à Secretaria de Educação fomentar discussões e promover espaços de compartilhamento entre docentes do jardim 2 e do 1º ano, voltados à construção de práticas pedagógicas a partir de reflexões coletivas. As experiências configuradas nas redes de relações entre professores constituem-se como um meio de qualificação dos processos formativos. Defende-se que os professores sejam convidados a refletir sobre as questões educacionais e que a formação continuada se consolide como um processo construído para/pelos professores (Fidelis; Kucybala, 2024).

A formação continuada configura-se como uma prática social de reflexão contínua (Kramer, 2006) e como um espaço privilegiado de escuta e de construção coletiva de ações. A docente D1 destaca: *“Reflieto sempre sobre o que pode ser ajustado e participo de formações continuadas, tanto da rede, quanto fora dela, para aprimorar minhas estratégias”*.

As rodas de conversa, promovidas nesta pesquisa, favorecem discussões acerca da transição entre etapas e vêm ao encontro da trama tecida para/pelos professores, uma vez que aproximam as pessoas e estabelecem conexões entre experiências, cotidianos e conhecimentos. Essas rodas podem ser compreendidas como propostas de formação continuada, de (re)invenção do trabalho pedagógico e de potencialização das articulações dos saberes práticos.

O elo entre as diretrizes institucionais, o cotidiano das escolas e as experiências docentes precisa ser discutido e reconstruído de modo a oportunizar uma transição coletiva e responsável na rede de ensino, com vistas à superação de práticas fragmentadas, isoladas e desarticuladas.

As ações em rede requerem articulação com outras áreas, como a saúde e a assistência social. A docente D13 aponta a fragilidade do sistema de saúde,

destacando as longas filas de espera para atendimento especializado. D16 sinaliza que escolas realizam encaminhamentos para o CAPS (Centro de Assistência Psicossocial), CEIA (Capacitação Educação Inclusiva Acessibilidade) e neuropediatras, porém sem obter retorno dessas demandas.

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são permeados por múltiplas dimensões, por isso o diálogo entre docentes e outros setores contribui para a construção de estratégias pedagógicas e para o acompanhamento adequado dos estudantes. Os professores contribuem com observações e acompanham diariamente a rotina, as relações, as dificuldades e as necessidades das crianças no contexto escolar. Quando as demandas ultrapassam sua competência pedagógica, tornam-se necessárias intervenções de outras áreas.

Crianças encaminhadas na EI chegam ao EF sem atendimento, revelando a lentidão dos serviços e a fragilidade na comunicação intersetorial. A descontinuidade e falta de agilidade fragilizam e limitam o trabalho docente. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de fortalecimento das políticas públicas e da comunicação entre os setores da educação, saúde e assistência social, bem como da consolidação de uma rede articulada que assegure o acompanhamento das crianças e a continuidade do processo de transição.

Reconhece-se que o diálogo intersetorial apresenta fragilidades, entretanto, a docente D23 aponta uma situação ainda mais preocupante, referente à articulação entre as escolas e a gestão municipal. Segundo ela, as mudanças de gestão governamental dificultam o trabalho: *“Cada gestão decide algo diferente, não há um seguimento”*.

O excerto evidencia que a desarticulação não se restringe à transição entre setores de educação, saúde e assistência social, havendo também descontinuidade de políticas públicas durante as mudanças de governo. Esse cenário revela a instabilidade das diretrizes educacionais, a fragmentação das ações institucionais e a vinculação de programas e iniciativas a projetos de governo, o que compromete sua permanência e efetividade no tempo. Soma-se a isso a ausência de mecanismos consistentes de avaliação e monitoramento das políticas implementadas, o que dificulta sua consolidação como políticas de Estado. Nesse contexto, observa-se a recorrência de rupturas administrativas que impactam diretamente a organização das redes de ensino, a continuidade das ações pedagógicas e a articulação intersetorial, fragilizando o planejamento de médio e longo prazo.

Essa falta de alinhamento entre a gestão municipal e as unidades escolares repercute diretamente na autonomia institucional e fragiliza a construção de práticas colaborativas. A necessidade constante de se adaptar a exigências, orientações, programas e demandas a cada troca de governo está relacionada a uma gestão de caráter vertical, burocrático e fragmentado, que tende a desconsiderar princípios fundamentais da gestão educacional, como a participação, a descentralização e a construção coletiva das decisões.

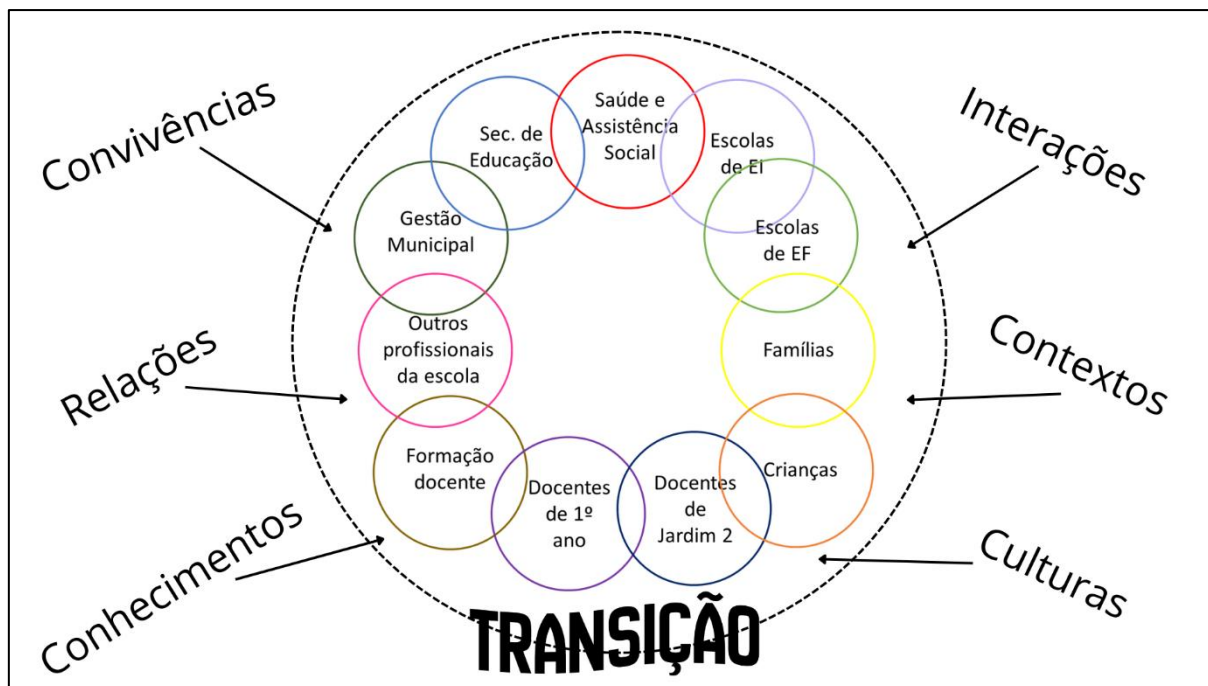
Lück (2011, p. 25) destaca:

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

A realidade escolar é dinâmica, por isso os desafios e dificuldades exigem o empenho e a articulação entre escolas, setores e profissionais. A gestão municipal que desenvolve projetos colaborativos corrobora o avanço dos processos educacionais, a corresponsabilização entre as instâncias administrativa e pedagógica e a elaboração de políticas públicas integradas e comprometidas com o direito à educação de qualidade.

Reitera-se a importância da articulação entre os diferentes ecossistemas e da atenção aos pontos de intersecção. O diagrama apresentado na Figura 35 representa essas conexões:

Figura 35: Síntese da Categoria Diferentes Ecossistemas



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio do ChatGPT e Canva (2026).

A transição entre a EI e o EF perpassa diferentes áreas, setores e profissionais, configurando-se como ecossistemas. Nas relações que se estabelecem nesses espaços e entre todos os elementos, cada integrante possui um contexto singular e uma experiência/história de vida próprias. À semelhança dos fios que são tecidos e entrelaçados, os ecossistemas ganham movimento e se constituem a partir das interações entre humanos e não humanos, setores, áreas e conhecimentos. Em congruência com o meio, esses ecossistemas se organizam em relações não hierarquizadas, numa conexão de interdependência (Almeida, 2023).

A transição está inserida nas dimensões pedagógica, política, social, cultural, econômica e familiar. Os elos que se entrelaçam na Figura 36 representam a ligação entre esses diferentes contextos, sujeitos, segmentos e áreas, como fios que compõem uma colcha tecida ecologicamente. Nesse sentido, cada elemento constitui parte do todo, sendo interdependente dos demais, de modo que, conectados, mantêm os ecossistemas em funcionamento.

Deste modo, a transição é construída no entrecruzamento de gestão, políticas públicas, mantenedoras, escolas, profissionais da educação, práticas pedagógicas, relações familiares e experiências infantis. Ao redor desses elos, as linhas pontilhadas sugerem permeabilidade, indicando fronteiras porosas e a compreensão de que a

transição perpassa fatores externos, relacionados a contextos, culturas, conhecimentos, convivências e interações entre os sujeitos.

Essas convivências e interações podem ser marcadas por inúmeras transformações. A última categoria de análise, que encerra a dimensão “transição”, aborda as **mudanças** percebidas durante esse processo, tanto no contexto escolar quanto em outros espaços. A nuvem de palavras apresentada na Figura 36 evidencia as principais discussões:

Figura 36: Nuvem de Palavras – Categoria Mudanças



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do site <https://www.wordclouds.com> (2026).

A realidade que envolve o sujeito é complexa e marcada por constantes transformações. Ao discutir sobre elas, é necessário considerar tal complexidade em sua totalidade. No processo de transição, as mudanças vão além da troca de escola, rotina ou espaço físico, envolvendo outras situações que se conectam e mobilizam aprendizagens, memórias e sentimentos.

Evidencia-se que, para as crianças, as mudanças são percebidas sobretudo a partir dos elementos concretos da experiência escolar, associados às diferenças e semelhanças identificadas entre espaços, tempos e objetos. Nesse contexto, as referências aos espaços físicos e à materialidade escolar configuram-se como um dos

eixos centrais da análise. Salas, biblioteca, pátio, banheiro e escada são recorrentes nas narrativas das crianças, evidenciando o espaço como elemento constitutivo da experiência de transição.

As falas evidenciam as comparações realizadas pelas crianças entre os espaços da EI e do EF:

*Essa escola aqui tem a horta (EMEF A/G3).*

*Aqui é mais espaçoso, lá é bem menor (EMEF A/G3).*

*E também lá na minha escola antiga tinha aquelas escadas “cororidas” (EMEF A/G4).*

*Na minha não tinha segundo andar (EMEF A/G4).*

*Aqui tem mais salas (EMEF A/G4).*

*Essa é maior. Tem mais alunos (EMEF A/G5).*

Ao descreverem os espaços como “maior”, “menor”, “espaçoso”, as crianças sinalizam mudanças e revelam que a construção de sentidos ocorre por meio de elementos concretos da experiência cotidiana. Tais expressões evidenciam a ambivalência presente na transição entre o jardim 2 e o 1º ano. Nesse movimento, o EF aparece associado à ampliação do espaço institucional, enquanto a EI é relacionada a experiências de acolhimento, conforto e pertencimento.

A relação estabelecida em torno da transição entre etapas remete à história “O passarinho que mudou de ninho”, compartilhada na primeira roda de conversa com as docentes. A narrativa representa a experiência do passarinho Azul, que, ao mudar de casa, transita entre dois mundos distintos – o quentinho e o gelado – e enfrenta o desafio de adaptar-se a uma nova realidade escolar e social.

A transição entre a EI e o EF pode ser interpretada sob essa lógica simbólica. Enquanto a EI é associada a um mundo acolhedor, confortável e seguro, o EF surge relacionado a experiências de incerteza, insegurança, medo e estranhamento. Essa mesma relação também é estabelecida pela docente D10:

*Achei que ela (a história) trouxe assim um enredo que acolhe e retrata vários sentimentos, porque, realmente, quando eles estão na Educação Infantil, aquele mundo quentinho que eles conhecem e que é um mundo para eles muito confortável.... tem muitas coisas que eu fiquei relacionando com a minha prática do dia a dia, de como recebê-los.*

Identifica-se a necessidade de romper esse paradigma, que concebe a EI à centralidade do afeto, cuidado e acolhimento, enquanto vincula o EF à cognição e à formalização dos processos de ensino. Ambas as etapas constituem-se de forma integrada e envolvem emoção, pensamento, interação e cognição. Nesse sentido, construir práticas pedagógicas voltadas à continuidade entre as etapas implica compreender a criança em sua integralidade.

A docente D10 destaca que é possível pensar em mudanças nas práticas pedagógicas e em estratégias capazes de minimizar sentimentos de desconforto, sobretudo a partir do planejamento das primeiras semanas de aula voltadas ao acolhimento das crianças egressas da EI.

A contação de histórias pode constituir uma estratégia pedagógica para diminuir as tensões produzidas pela transição entre etapas. Assim como as narrativas compartilhadas nas rodas de conversa, diversas outras obras abordam experiências de mudança e despertam sentimentos, reflexões e discussões, conforme as sugestões apresentadas na Figura 37:

Figura 37: Literatura para os primeiros dias do 1º ano



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

As histórias possuem o potencial de instigar a imaginação e a criatividade, dialogam com as vivências dos sujeitos e são constituídas por múltiplos fios que

entrelaçam memórias, conhecimentos, sentidos e afetos. Ao ouvir uma história, as pessoas permitem-se envolver pelo enredo e pelos acontecimentos narrados, identificam-se com as experiências apresentadas, desenvolvem empatia, mobilizam sentimentos e estabelecem relações com o próprio cotidiano. Szezecinski (2023, p. 380) compreende que: “As histórias são poderosas. Elas são um eco da alma. [...] trazem esperança para que cada um possa seguir o seu caminho. Acreditar no seu poder sempre será a diferença”.

Para as crianças em processo de transição, as histórias podem constituir-se como importantes formas de acolhimento frente às mudanças vivenciadas. Assim, torna-se relevante que as docentes promovam espaços de escuta e diálogo, mediem as experiências das crianças e valorizem a expressão de sentimentos como parte da construção de sentidos acerca do novo contexto escolar.

A docente D10 aborda outra estratégia adotada para auxiliar as crianças no enfrentamento das mudanças relacionadas aos espaços físicos escolares:

*Na nossa realidade, em Canoas, que as escolas infantis têm um tamanho diferente das escolas de Ensino Fundamental, e isso é uma das falas que eu mais escuto dos meus alunos quando eles chegam na EMEF A, dizem que essa escola é muito grande, eles têm medo de se perder naquele espaço, eles às vezes não encontram a sala de aula para voltar, então a gente faz visitas, faço visitas com eles na escola mais de uma vez, faço na primeira semana, depois eu faço na segunda, e cada vez que a gente sai para qualquer deslocamento, vamos ao banheiro, vamos no refeitório, eu pergunto: “Daqui onde é que é a nossa sala? Onde é que a gente pode ver?” Para eles começarem a criar essa nova imagem desse espaço (D10)*

Os percursos realizados pela escola, aliados à mediação da professora em relação aos pontos de referência, contribuem para a construção da noção de espaço, da orientação espacial e da apropriação simbólica dos ambientes pelas crianças. Para Zabalza (1998), o espaço constitui-se como estrutura de oportunidade e contexto de aprendizagem e significação. Sob essa ótica, deixa de configurar-se como ameaça ou simples cenário, passando a ser reconhecido como elemento pedagógico essencial tanto para a adaptação da criança à nova escola quanto para a construção de situações de aprendizagem.

As mudanças espaciais impactam diretamente as experiências vivenciadas pelas crianças. O medo diante de espaços desconhecidos, das dimensões da instituição e da quantidade de estudantes evidencia que, nesse período inicial da transição, o ambiente escolar ainda não é reconhecido como espaço de

pertencimento. Na perspectiva das crianças, essa experiência pode desencadear sentimentos de estranhamento e a sensação de ingresso em um espaço “ameaçador”. D31 contribui: “O *diferente assusta. A gente não sabe como agir, o que fazer, e isso é muito intenso na infância*”.

A estratégia adotada por D10 evidencia que práticas simples do cotidiano podem contribuir para o reconhecimento e o respeito aos tempos e às experiências infantis. Tal perspectiva dialoga com a concepção de Forneiro (1998), para quem o espaço vivido constitui elemento fundamental na construção da autonomia, da apropriação dos ambientes e do sentimento de pertencimento das crianças.

As palavras “recreio” e “pracinha”, destacadas na nuvem de palavras, evidenciam mudanças nas experiências de brincar. Na EI, a brincadeira ocupa posição de destaque na organização da rotina e dos tempos escolares, acontecendo em diferentes espaços e em uma lógica temporal mais flexível. No EF, o brincar passa a ser delimitado ao momento do recreio, com duração reduzida e restrito ao pátio escolar. Nesse contexto, as crianças também passam a compartilhar os espaços de brincadeira com estudantes de diferentes idades, experienciando novas formas de interação e organização dos tempos escolares.

As falas de D10 e D31 evidenciam aspectos que dialogam com essa discussão:

*É um brincar diferente do que eles brincavam na Educação Infantil, um grupo reduzido, que as crianças se comunicavam de uma outra forma, né (D10).*

*De repente, são muitas outras crianças num espaço muito maior. [...] É muito diferente, são crianças muito maiores, daí eles, de serem os maiores da Educação Infantil, passam a ser os menores da nova escola (D31).*

A construção das noções de tempo e espaço precisa ser contemplada nas práticas pedagógicas como forma de minimizar as dificuldades iniciais das crianças de compreender a dinâmica do recreio e as interações que nele se estabelecem. Dessa maneira, cabe às escolas desenvolver práticas colaborativas que contribuam para a construção do conhecimento e para o respeito aos tempos da infância. Segundo Araújo, Costa e Frota (2020), o tempo nas pedagogias participativas deve considerar as especificidades da infância e ultrapassar a lógica cronológica: “Não é apenas uma sucessão de fases pelas quais as crianças passam, mas diz respeito também à intensidade com a qual a infância é vivida” (p. 5-6).

As autoras compreendem que o tempo escolar está associado ao *chrónos* e à estrutura temporal responsável por organizar o cotidiano das crianças, marcando ritmos, movimentos e sequência de acontecimentos. Todavia, essa temporalidade também precisa admitir desvios, flexibilizações e percursos não previstos no caminho. Nessa perspectiva, a abertura temporal relaciona-se à ruptura com a rotina e à valorização de experiências inesperadas, espontâneas e potencialmente abertas às descobertas e ao extraordinário.

É importante destacar que todas essas temporalidades das infâncias são experimentadas pelas crianças. Elas não se excluem, mas se confundem e se cruzam nos modos como meninos e meninas vivenciam a sua existência. A questão que nos propomos não é a de defender uma em detrimento da outra, mas de abrir espaço para perceber o tempo das crianças sob outras perspectivas (Araújo, Costa e Frota, 2020, p. 9)

As interpretações das falas não têm a intenção de estabelecer oposições entre as etapas de ensino, mas de evidenciar aspectos relevantes para mantenedoras, equipes escolares e docentes na elaboração de ações que reconheçam e valorizem as falas, as memórias e as experiências construídas pelas crianças ao longo de suas trajetórias escolares.

Para além das mudanças relacionadas ao contexto escolar, também se evidenciam transformações vinculadas às realidades vivenciadas pelas crianças. Os relatos apresentados revelam experiências marcadas por sofrimento e tristeza. Nesse cenário, a enchente histórica que atingiu o Rio Grande do Sul em 2024 emergiu de maneira recorrente, reforçando que as crianças constroem suas experiências em permanente relação com os contextos sociais, históricos e afetivos dos quais fazem parte.

A etapa 3 desta tese abordou os impactos provocados pelas enchentes em nosso Estado. Em Canoas/RS, escolas foram diretamente atingidas, ao passo que outras assumiram a função de abrigos temporários. Estudantes, famílias e professores também tiveram suas rotinas alteradas, direta ou indiretamente. Diversos sentimentos estiveram presentes durante e após esse evento, e não é possível dimensionar plenamente as experiências vividas por cada pessoa envolvida.

As enchentes e a paralisação das aulas tiveram início em 30 de abril, período em que as crianças ingressantes no 1º ano ainda se encontravam em processo de adaptação à rotina escolar e de apropriação dos espaços da escola. A EMEF A

retomou suas atividades em 17 de junho, após 49 dias de interrupção. Diante desse cenário, o trabalho pedagógico precisou ser reconstruído a partir de práticas marcadas pelo acolhimento, pela empatia e pela escuta sensível. As rodas de conversa ocorreram dois meses depois e, apesar desse intervalo temporal, ainda foi possível identificar os impactos da tragédia nas experiências das crianças, conforme revelam as falas a seguir:

*Na casa da minha vó a enchente foi lá e quebro tudo, o telhado quebro. A família dela tava lá (em casa). Eles voltaro pra casa pra arruma, eles vão dormi lá todo dia e depois quando alguém arruma eles voltam pra casa (EMEF A/G1).*

*Lá quando aconteceu a enchente mandaram evacua lá na casa da minha vó daí o meu tio ele mora na frente na casa da minha vó, daí tem a minha prima que ela é pequenininha. Daí eles tinham que revezar porque o meu tio ele tava indo lá busca coisa pra toma café lá em casa daí de vez em quando ele ia lá e de vez em quando era minha vó, daí eles ficavam trocando. E também eles dormiam lá no meu quarto e daí eu não dormia lá no meu quarto, eu dormia lá no quarto da minha mãe, só que era ruim de dormir por causa que eu ficava apertado lá (EMEF A/G1).*

As crianças relatam que perderam seus quartos, passaram a dividir a casa com outros familiares e precisaram compartilhar cômodos e espaços de convivência. Também mencionam situações em que avós e tios precisaram evacuar suas residências após terem seus bens destruídos pelas enchentes. Essas mudanças não foram apenas materiais, mas também subjetivas e afetivas. Fatores ambientais e sociais reconfiguraram as rotinas, os espaços e a organização cotidiana das crianças em seus lares. Ambientes que antes eram exclusivamente seus, como os quartos, passaram a ser compartilhados e assumiram um caráter coletivo.

As falas das crianças, marcadas por diferentes sentimentos, manifestam-se no espaço escolar e evidenciam a estreita relação entre as experiências pessoais e o contexto educativo. Nessa perspectiva, as diferentes dimensões que perpassam a vida dos sujeitos não podem ser compreendidas de forma isolada, pois se constituem de maneira interligada e em permanente interação com o meio social e histórico.

Ao analisar a transição e as experiências das crianças, evidencia-se que não é apenas a transição escolar que precisa ser considerada. Existem múltiplas transições (Oliveira-Formosinho; Formosinho; Monge, 2016) que acompanham os sujeitos infantis, como mudanças de moradia, reorganizações das rotinas, transformações nos espaços vividos, interações com os pares e alterações nas relações familiares, entre

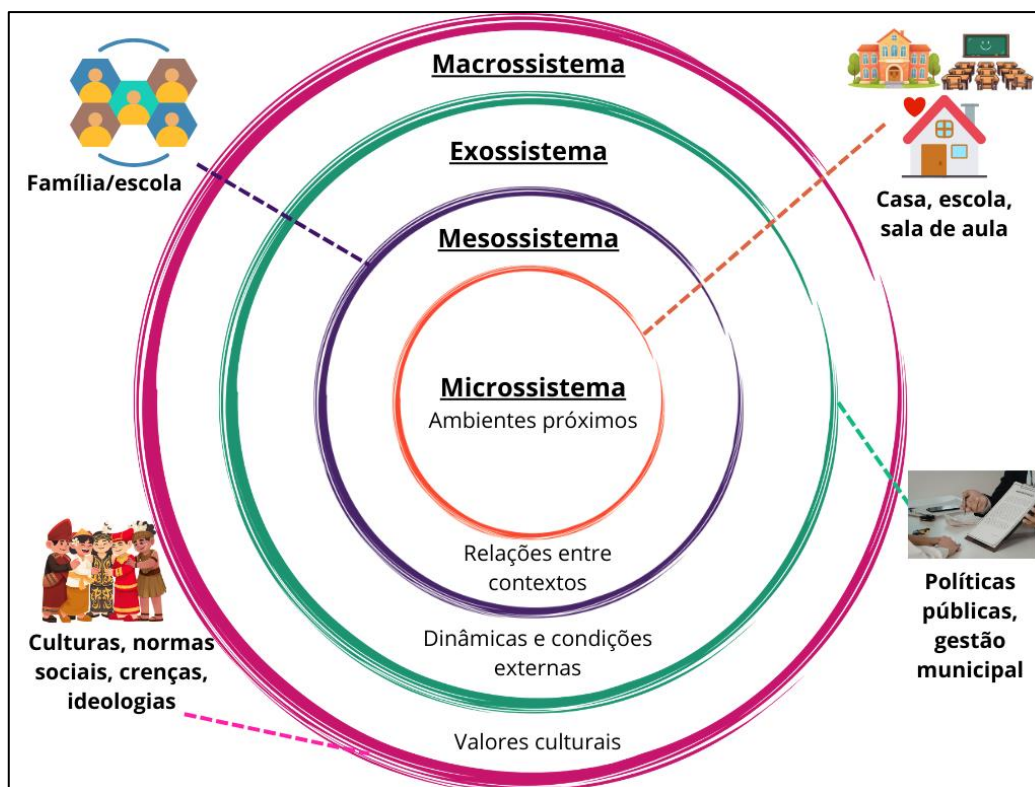
tantas outras. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que a transição entre a EI e o EF ocorre em meio a processos mais amplos e complexos de mudanças.

Na Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho (2016) apresenta seis eixos de intencionalidade educativa voltados ao desenvolvimento de identidades socio-histórico-culturais na infância. Tais eixos contemplam dimensões relacionadas ao ser e estar, ao pertencer e participar, ao explorar e comunicar e ao narrar e significar, configurando-se como importantes fundamentos para compreender e apoiar as transições ecológicas experienciadas pelas crianças em seus percursos de vida.

Segundo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), as transições ecológicas, fundamentadas na teoria de Bronfenbrenner (1979, 2004), referem-se às transformações vivenciadas pelas crianças, sobretudo na passagem entre a EI e o EF, mediadas pela interação entre múltiplos sistemas ecológicos. Nessas relações dinâmicas entre pessoas, contextos e temporalidades, ocorrem mudanças de papéis, posições e ambientes nos diferentes sistemas que compõem o ecossistema em desenvolvimento.

Para Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016), Bronfenbrenner (1979, 2004) estabelece as concepções de pessoa, ambiente e interação (pessoa e os ambientes) definindo diferentes níveis interativos. Esses níveis sofrem influências externas, e, no contexto desta pesquisa, são compreendidos de forma dinâmica, estando presentes nas ações, relações e características pessoais, técnicas, naturais e ambientais. A Figura 38 explica estes níveis:

Figura 38: Níveis das transições ecológicas



Fonte: Adaptado pela autora, com o auxílio do Canva (2026).

Os **microssistemas** correspondem aos contextos mais próximos da criança, como a casa, a escola e a sala de aula. O **mesossistema** envolve as interações estabelecidas entre os microssistemas, abrangendo as relações entre família e escola, família e serviços de saúde e assistência social, escolas de EI e EF, além das relações entre professores do jardim 2 e do 1º ano. Mudanças ocorridas em um dos microssistemas podem repercutir nos demais. O **exossistema** compreende dinâmicas e condições externas que influenciam indiretamente a criança e os acontecimentos do microssistema ao qual ela pertence, como desastres naturais (enchentes), políticas públicas, decisões da gestão municipal e alterações nas condições de trabalho dos pais. Por fim, o **macrossistema** refere-se aos valores culturais, normas sociais, ideologias e crenças que permeiam a sociedade.

Assim, as transições ocorrem ao longo da vida do sujeito e constituem elementos do seu processo vital de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho; Lima; Sousa, 2016), configurando o ecossistema. Essas transições passam por mudanças nos papéis, nos ambientes físicos e organizacionais, nas relações e nas práticas, caracterizando-se como uma dinâmica que requer ações conectadas entre os diferentes níveis do ecossistema educativo. A transição entre a EI e o EF não constitui um evento pontual,

trata-se um processo ecológico complexo que envolve múltiplas transformações e, portanto, configura-se como multidimensional, articulando crianças, famílias, professores, instituições e o sistema educacional.

Nesse sentido, compreender a transição entre etapas exige a adoção de abordagens ecológica, sistêmica e contínua, as quais consideram a complexidade dos contextos, das pessoas e das relações. A perspectiva ecológica remete à ideia de um ecossistema em desenvolvimento, contemplando suas diferentes dimensões. A abordagem sistêmica compreende que os distintos ecossistemas estão conectados e inter-relacionados. Já a perspectiva contínua reconhece a transição como um fenômeno constituído ao longo do tempo, envolvendo experiências anteriores e promovendo continuidade no percurso formativo de maneira integrada. Desse modo, os processos relacionados ao desenvolvimento da criança transformam-se constantemente por meio de múltiplos sistemas que interagem e se reconfiguram.

Encerra-se a análise desta pesquisa com a compreensão de que a vida da criança fora da escola, assim como as relações estabelecidas com famílias, vizinhos, amigos, comunidade e igreja, estão intrinsecamente relacionadas à experiência escolar. Eventos que promovem mudanças em sua vida pessoal perpassam o cotidiano escolar e podem provocar dinâmicas tanto na transição entre etapas quanto na sua participação e aprendizagem.

Após a escolha dos retalhos e das linhas, a costura e o entrelaçamento dos fios, conclui-se a colcha no capítulo final. As relações entre as diferentes dimensões e categorias materializam-se na tessitura coletiva da colcha de retalhos.

## 7 A COLCHA DE RETALHOS: TECITURAS, CONEXÕES E ARTICULAÇÕES

Ao longo desta investigação, a transição entre a EI e o EF revelou-se não apenas como uma passagem entre etapas, mas como uma experiência ecológica marcada por movimentos, diálogos e processos de planejamento. Tal experiência é tecida por múltiplas relações, temporalidades, contextos e vivências. Desse modo, o último capítulo busca sintetizar e aproximar as categorias construídas ao longo da análise.

A imagem da colcha, desenvolvida durante todo o percurso analítico da tese, fundamenta-se na compreensão da transição como uma produção coletiva, relacional e interconectada. Cada retalho apresenta singularidades que expressam a complexidade desse processo. A Figura 39 representa as múltiplas interações:

Figura 39: A colcha da transição



Fonte: Elaborada pela autora, com auxílio do ChatGPT e Canva (2026)

Os retalhos, quando fragmentados, não constituem a tessitura coletiva que dá forma à colcha, entretanto, ao serem unidos e costurados um a um, assumem uma nova configuração. Cada retalho (palavra) selecionado representa um tipo de tecido

que, em diferentes momentos e contextos, desempenhou outras funções e assumiu distintas formas, carregando consigo memórias, histórias e sentimentos.

As categorias discutidas, fundamentadas e articuladas ao longo da análise simbolizam dimensões interdependentes. A costura desses retalhos materializa-se nas relações e articulações estabelecidas entre alunos, professores, escolas, famílias, comunidades, contextos, políticas públicas e processos de gestão, constituindo uma rede de ressignificações que envolvem histórias de vida, aprendizagens, convivências e interações (Fidelis *et al*, 2024).

A colcha amplia a compreensão da transição entre etapas ao romper com perspectivas únicas e lineares desse processo, reiterando a importância de considerar as experiências, os sentimentos, os conhecimentos e os contextos envolvidos. Nesse movimento, as crianças chegam ao 1º ano acompanhadas de trajetórias constituídas por vivências familiares, culturais, escolares e afetivas. O reconhecimento dessas histórias possibilita a aproximação entre criança e escola, contribuindo para a valorização de suas singularidades e para sua inserção nas múltiplas relações e dinâmica que se entrelaçam no contexto escolar.

As análises evidenciam apontamentos importantes que se inter-relacionam, dentre os quais se destaca o brincar. Emergentes em mais de uma categoria, as **brincadeiras** e situações lúdicas não se limitam à EI nem ao período de transição, mas sinalizam a necessidade de articulação e continuidade nas múltiplas transições vivenciadas pela criança (Oliveira-Formosinho; Formosinho; Monge, 2016). O brincar associa-se não apenas ao prazer e à diversão, mas também à ampliação das interações entre os pares, à exploração de práticas corporais, à articulação de aprendizagens, à experimentação, à construção de lógicas, ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao fortalecimento de vínculos e à representação de situações do cotidiano conectadas às experiências infantis.

O brincar, característico da EI, também se faz presente no EF, entretanto, articula-se a novas demandas relacionadas aos processos de **alfabetização** e **letramento** que integram a rotina do 1º ano. As exigências institucionais revelaram tensões entre professoras e rede de ensino, especialmente diante das dificuldades de construção de diálogos e alinhamentos pedagógicos.

Entre materiais estruturados e debates acerca de métodos e concepções de alfabetização, as docentes demonstraram movimentos de ressignificação das práticas, ressaltando a necessidade de incorporar experiências lúdicas, brincadeiras

e vivências significativas aos planejamentos. Tal movimento amplia o olhar para as práticas sociais de leitura e escrita experienciadas pelas crianças. Nessa perspectiva, a alfabetização envolve jogos, músicas, brincadeiras, contação de histórias e outras dinâmicas de ensino, não podendo ser reduzida a abordagens centradas exclusivamente na repetição e na memorização.

Assim como a colcha demanda cuidado, atenção e intencionalidade em sua tessitura, a transição entre etapas também requer **planejamento** colaborativo entre os diferentes setores envolvidos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental construir práticas interativas e interdisciplinares que respeitem as múltiplas infâncias, assegurem a continuidade dos processos educativos e considerem os tempos e as rotinas característicos de cada etapa.

Os planejamentos elaborados pelas docentes contemplam atividades presentes nos livros e materiais vinculados ao Pacto pela Alfabetização, adotado pela mantenedora, contudo, também foram identificadas ações pedagógicas que valorizam experiências reais e contextualizadas, promovendo interações com múltiplas linguagens e gêneros textuais. Entre os diferentes recursos e artefatos analógicos e digitais utilizados, destaca-se a contação de histórias, que possibilita estabelecer relações com o cotidiano, explorar conteúdos que partem do interesse das crianças e promover espaços de diálogo, adaptação e acolhimento.

Sem **acolhimento**, a colcha se desfaz, por esse motivo, a inclusão de práticas integradoras, fundamentadas na mediação, no cuidado e na escuta, torna-se essencial para assegurar a continuidade entre as etapas. Acolher as **expectativas**, os sentimentos e as demandas das crianças implica fortalecer vínculos, ampliar a sensação de pertencimento e enfrentar medos, inseguranças e desafios que emergem durante a passagem.

Falas como *“ir para a escola dos grandes”*, *“ter prova”* e *“fazer o que a profe está mandando”* mostraram-se recorrentes, evidenciando preocupações relacionadas à adaptação às regras e rotinas ainda desconhecidas pelas crianças. Nessa perspectiva, uma postura pedagógica pautada no respeito às necessidades individuais e emocionais da criança, aliada ao reconhecimento desta como sujeito integral em suas múltiplas dimensões, constitui elemento fundamental para amenizar as tensões presentes nesse processo (Motta, 2014).

A **adaptação** foi compreendida pelos participantes como um movimento ecológico marcado pela responsabilidade coletiva dos múltiplos atores e segmentos

envolvidos. Em uma adaptação planejada e articulada, a criança não se ajusta passivamente a um novo espaço ou estrutura, ao contrário, constrói sentidos, ressignifica experiências, articula conhecimentos e estabelece interações com diferentes sujeitos.

A adaptação também se vincula à dimensão afetiva, aspecto evidenciado nas falas das crianças ao destacarem a importância da presença de amigos e familiares no contexto do EF. Essa dimensão revelou comportamentos de solidariedade, apoio e cuidado (Motta, 2014), demonstrando que os vínculos afetivos configuram elementos estruturantes no processo de transição.

Além do acolhimento das expectativas e do planejamento da adaptação, a organização de uma **rotina** que respeite os **tempos** e os **espaços** foi compreendida como um dos retalhos-chave para a efetivação da transição entre etapas. Ao longo das discussões, evidenciou-se a centralidade desses elementos nas falas dos participantes, tanto na ampliação dos espaços físicos e das interações entre pares quanto na redução dos tempos destinados ao brincar.

Paralelamente, destacaram-se estratégias docentes para a superação das limitações relacionadas aos espaços físicos das escolas. Entre elas, sobressaem a reorganização da sala de aula para fomentar a diversidade e as interações, assim como a utilização de diferentes ambientes escolares, como o pátio, a biblioteca, o ginásio e a pracinha.

Tais práticas corroboram a compreensão de que a transição e as experiências pedagógicas extrapolam os limites físicos da sala de aula. Nesse sentido, ações relacionadas à organização dos tempos, espaços e rotinas podem ser construídas de acordo com cada contexto, considerando as características das turmas, as formas de planejamento e trabalho das professoras, a organização institucional da escola e os materiais disponíveis. À luz dos dados apresentados, as docentes demonstraram que buscam romper com processos de rotinização (Tardif; Lessard, 2012), construindo uma dinâmica pedagógica flexível, dinâmica e diversificada.

Nesse contexto, diversos impasses enfrentados pelas instituições e docentes evidenciam que não é possível discutir a transição sem considerar os **desafios** que atravessam o trabalho pedagógico. Entre os aspectos apontados pelas participantes destacam-se questões relacionadas à inclusão, à infrequência, às dificuldades de aprendizagem, à falta de autonomia das crianças, à limitada participação das famílias,

à ausência de valorização por parte dos órgãos públicos, à carência de formações articuladas entre os pares e à fragilidade dos diálogos entre instituições de EI e EF.

Escolas e professores necessitam de suporte político e pedagógico que assegurem respeito, reconhecimento, valorização profissional, escuta qualificada e autonomia para construir práticas coerentes com as realidades das comunidades em que atuam. Além disso, demandam condições dignas que garantam tempos, espaços e recursos voltados ao planejamento coletivo e à formação continuada. Confeccionar a colcha sem considerar os desafios que permeiam o trabalho pedagógico inviabiliza a construção de uma transição efetivamente articulada, acolhedora e significativa.

Além dos desafios enfrentados por escolas e professores, evidenciam-se também as mudanças que atravessam o cotidiano das crianças. Tais **mudanças** não constituem eventos isolados ou esporádicos, mas decorrem da articulação de múltiplos fatores que se entrecruzam, como as condições sociais, familiares, culturais, organizacionais e políticas (Oliveira-Formosinho; Formosinho; Monge, 2016). Nessa perspectiva, ao experienciar a transição, cada criança a vivenciará de modo distinto, conforme os contextos, culturas e interações estabelecidas em seu meio.

Os diferentes **ecossistemas** assemelham-se aos retalhos da colcha, na medida em que todos os segmentos possuem relevância e se conectam entre si, reafirmando a compreensão de que a transição constitui um processo indissociável da vida da criança. Diferentes atores, setores e contextos interagem de forma permanente na produção de experiências significativas. Tais interações organizam-se ecologicamente sem relações hierárquicas, uma vez que cada componente coexiste de forma independente (Almeida, 2023).

Dessa forma, a colcha aqui costurada, não se apresenta como um produto acabado nem como uma produção tecida por mãos únicas. Configura-se como uma construção coletiva, dinâmica e aberta à incorporação de novos pontos, tecidos e linhas, constituindo-se como um convite permanente ao diálogo entre os diferentes ecossistemas que perpassam o processo de transição.

Cada categoria de análise não se explica isoladamente, mas constitui-se em relação com as demais. A potência da colcha reside justamente na articulação entre os ecossistemas e na responsabilidade mútua que compartilham. A colcha, construída ao longo desta investigação permanece aberta a novos retalhos, fios e possibilidades de tessituras. Que essa colcha continue se transformando, entrelaçando trajetórias, acolhendo histórias, sustentando os debates acerca das infâncias e contribuindo para

a construção de transições mais respeitosas, sensíveis e comprometidas com o reconhecimento da criança em sua integralidade.

## **8 COSTURAS FINAIS: SÍNTESES, TENSÕES E DESDOBRAMENTOS DA TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS**

A transição entre a EI e o EF é compreendida como um processo contínuo, dialógico e ecológico, fundamentado na escuta sensível das crianças e na articulação entre docentes, escolas, famílias e mantenedoras, envolvendo dimensões sociais, pedagógicas, organizacionais, afetivas, familiares, culturais e políticas. A construção dessa compreensão demandou um percurso tecido nas relações entre diferentes ecossistemas e sujeitos. Ao longo da investigação, reorganizações e mudanças tornaram-se necessárias, mas o processo foi conduzido com respeito aos contextos, aos participantes e às situações emergiram durante o caminho.

Cada fala, história compartilhada, narrativa apresentada e discussão construída com os participantes serviu de inspiração e contribuiu significativamente para as reflexões produzidas nesta tese. A colcha tecida ao longo do percurso analítico evidenciou possibilidades de superação de práticas fragmentadas e de fortalecimento de uma educação comprometida com o reconhecimento da criança em sua integralidade. Reafirma-se a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que compreendam a transição como dimensão constitutiva do percurso escolar, considerando seus diferentes momentos e desdobramentos no contexto das transições ecológicas.

No que se refere à transição entre a EI e o EF, foco desta tese, reafirma-se a necessidade de ações mais efetivas voltadas à construção de práticas pedagógicas articuladas, ao fortalecimento do diálogo intersetorial, à promoção de uma escuta sensível das crianças, famílias e professoras e à implementação de processos de formação continuada que amplie o diálogo e o compartilhamento de experiências entre docentes do jardim 2 e do 1º ano.

Para a construção de percursos mais humanizados, acolhedores e integrados, compreende-se que a vida da criança não pode ser concebida de maneira fragmentada. As experiências, sentimentos, contextos e transformações vivenciadas perpassam o cotidiano escolar e acompanham sua trajetória. Por isso, pensar a transição como um fenômeno ecológico implica reconhecer a indissociabilidade entre vida e escola, entendendo que as experiências anteriormente vivenciadas configuram elementos constitutivos de cada novo ciclo e de cada processo de transição experienciado pela criança.

Diante de tais constatações, retomam-se os objetivos desta tese, que teve como problema de pesquisa: **Como constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS?** Os elementos evidenciados ao longo da análise do corpus contribuíram para elucidar o problema investigado e aprofundar a compreensão dos fenômenos que atravessam o processo de transição entre as etapas.

O objetivo geral buscou constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS. Com base nas categorias que emergiram da análise das rodas de conversa com as crianças e professoras, da aplicação de questionário e da elaboração de narrativas docentes, compreendeu-se que os diferentes ecossistemas que perpassam a transição não agem isoladamente, constituem-se em permanente conexão, revelando que é possível promover o diálogo, a continuidade e a articulação por meio de propostas intencionais, do planejamento das rotinas, dos tempos e dos espaços, bem como da promoção de escutas sensíveis e de espaços de diálogo voltados ao acolhimento e à adaptação.

Práticas fragmentadas e pouco dialógicas tendem a tornar o processo de transição menos efetivo, enquanto ações colaborativas, articuladas e planejadas, sustentadas por políticas públicas que promovam a participação dos diferentes sujeitos e a articulação entre contextos e ecossistemas, tornam essa passagem mais conectada, humanizada e sensível. Assim, o objetivo geral foi alcançado, ao evidenciar que a transição está entrelaçada com diferentes conhecimentos, experiências, sujeitos, áreas e realidades.

No âmbito da rede municipal de ensino de Canoas/RS, a passagem foi marcada por inúmeras discussões evidenciadas nas análises e nos resultados, o que permitiu compreender que a transição não se configura exclusivamente no âmbito educacional, restrita a professores e crianças, mas perpassa as dimensões afetiva, social, cultural, política e comunitária, envolvendo famílias, gestores, profissionais da educação e mantenedoras. A criação de políticas públicas que dialoguem com os diferentes setores pode constituir uma estratégia de continuidade e articulação, bem como o fomento à formação pedagógica integrada acerca da temática em tela.

A tese estruturou-se em torno de três objetivos específicos, correspondentes a cada dimensão analisada:

**Dimensão Crianças:** Articular as percepções das crianças em relação às experiências vivenciadas e às ações sistematizadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A pesquisa evidenciou que as crianças atribuem sentidos às experiências vivenciadas dentro e fora da escola, o que revela a importância dos vínculos afetivos, das brincadeiras, da presença de referências, como mãe, irmãos e amigos, bem como da construção de propostas pedagógicas voltadas à adaptação e ao acolhimento. O brincar apresentou-se como elemento central para a continuidade entre as etapas, para o desenvolvimento infantil e para o reconhecimento da criança em todas as suas dimensões. Embora a brincadeira esteja presente no EF, essa prática é tensionada pelas exigências da alfabetização, o que acarreta na diminuição das experiências lúdicas.

**Dimensão Docentes:** Compreender as práticas docentes, tempos, espaços, expectativas e interações nas turmas de jardim 2 e 1º ano do Ensino Fundamental.

As análises permitiram compreender que as práticas docentes contribuem para a articulação do processo de transição, por meio do estabelecimento de rotinas flexíveis e da organização dos tempos e espaços conforme as especificidades de cada contexto escolar. Embora as instituições enfrentem desafios relacionados às condições físicas, estruturais e relacionais, as professoras apresentaram alternativas para aproveitar os espaços disponíveis na escola, ampliar as atividades coletivas e adaptar o tempo à rotina construída com as crianças. No que diz respeito ao planejamento, as docentes evidenciaram tensões relacionadas às exigências curriculares da rede de ensino e à rigidez das propostas alfabetizadoras. Ainda que as orientações precisem ser implementadas, observou-se um movimento de ressignificação das práticas lúdicas e integrativas, tanto na EI quanto no EF.

**Dimensão Transição:** Propor estratégias para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir das interações entre os diferentes ecossistemas (família, escola, comunidade...) no percurso escolar das crianças.

A pesquisa evidenciou que a transição se configura como um fenômeno ecológico que requer movimento, diálogo e conexões, sendo tecida por múltiplas experiências, relações, tempos e contextos que se articulam em congruência com o

meio. Famílias, escolas, comunidades, mantenedoras e políticas públicas se entrecruzam, o que demonstra que a transição entre etapas constitui uma responsabilidade conjunta, pautada no reconhecimento da criança como ser integral e na valorização de suas dimensões sociais, cognitivas, psicológicas, culturais e educacionais.

Ao articular os três objetivos específicos ao objetivo geral, evidenciou-se que a análise das percepções das crianças, das práticas docentes e das interações estabelecidas entre os diferentes ecossistemas permitiu compreender a transição entre a EI e o EF como um processo contínuo, sistemático e dialógico. Na tessitura coletiva, nada acontece isoladamente, cada percurso, história, experiência, diálogo, convivência e relação estabelecida entre sujeitos, setores, áreas e conhecimentos constitui possibilidades e caminhos que sustentam os processos educativos em uma perspectiva mais humanizada, sensível e ecológica.

Com isso, a tese desvela que **a conexão entre os ecossistemas envolvidos na transição propicia a continuidade dos processos educativos, por meio de estratégias como as rodas de conversa e contação de histórias, potencializando a escuta das crianças e docentes, as situações lúdicas e contextualizadas, o planejamento conjunto e interdisciplinar, e a reorganização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas.**

Mais do que investigar um fenômeno, esta tese assumiu o compromisso de defender transições ecológicas que respeitem a integralidade das infâncias, por meio da articulação entre sujeitos, contextos e ecossistemas que promovam espaços de diálogo, escuta e acolhimento.

Entre as limitações da investigação, destacaram-se as dificuldades de articulação com a EMEF B e a pouca participação das crianças na pesquisa, tendo em vista que apenas cinco famílias assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em razão disso, a escola não pôde integrar a etapa de produção dos dados.

A baixa adesão das professoras também constituiu uma limitação. Do total de docentes da rede municipal de Canoas/RS, 34 responderam ao questionário, 4 participaram das rodas de conversa e 7 entregaram as narrativas. Caso houvesse um número maior de participantes, os resultados poderiam ser aprofundados, possibilitando o surgimento de outras categorias de análise.

Para pesquisas futuras, considera-se necessário ampliar a investigação para um número maior de escolas municipais de EI e EF, bem como realizar observações e acompanhamento das práticas docentes em sala de aula. Além disso, sugere-se o estabelecimento de parcerias com a mantenedora para a realização de encontros formativos envolvendo professoras das duas etapas de ensino. Também seria relevante ampliar o diálogo com as famílias, a fim de identificar percepções, continuidades e rupturas presentes nesse processo.

Assim, a colcha de retalhos é retomada para conduzir as reflexões finais. Ela convoca governantes, gestores, docentes, famílias e membros da comunidade a assumirem a transição como uma construção compartilhada, tecida com sensibilidade, planejamento e compromisso com a criança e suas múltiplas infâncias.

A colcha não encerra o debate sobre a transição, mas reafirma compromissos com a continuidade dos estudos e das pesquisas voltadas à articulação entre as etapas educativas. Tais compromissos envolvem o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e integral; a valorização de práticas pedagógicas que articulem alfabetização, letramento e ludicidade; o incentivo à construção de políticas públicas comprometidas com a continuidade e diálogo; a promoção de espaços de escuta e processos formativos entre etapas; o desenvolvimento de ações de acolhimento como fundamento da prática educativa; e elaboração de propostas integradas que considerem as singularidades infantis, os ritmos, os tempos, os espaços e as realidades de cada comunidade.

Cada retalho é legítimo, constitutivo e necessário. Assim como as categorias de análise, nenhum se sobrepõe ao outro, todos se conectam e se complementam. Dessa forma, a relação entre a EI e o EF configura-se como solidária, ecológica, coletiva e entrelaçada. Sustentada pelo diálogo, transforma-se, amplia horizontes e articula-se às experiências, aos contextos e às relações.

Esta tese vai além de uma pesquisa acadêmica: produz sentidos, assume escolhas éticas e nasce de um gesto de responsabilidade. Ela se encerra reconhecendo que a transição não se limita ao simples ato de avançar ou mudar de etapa. Transitar com memória, avançar com pertencimento, reconhecer trajetórias, valorizar experiências e histórias, construir continuidades e articular sujeitos, contextos e ecossistemas são dimensões que constituem esse processo. A colcha

tecida até aqui, revela que a potência da transição está na qualidade dos tecidos, das linhas e das costuras que sustentam cada passagem e cada recomeço<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa, como o ChatGPT, exclusivamente como apoio à revisão linguística e estilística desta tese. A autoria intelectual do trabalho, incluindo análises, interpretações e conclusões, é integralmente da autora.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; SILVA, Maria da Conceição Lira da. O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/W8Dz8XnGKpRf6ZqZHJ8zmTx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 43, p. 97-113. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7480>. Acesso em: 4 fev. 2024.

ALMEIDA, Fabiane Aparecida Parcianello de. **O ecossistema para aprendizagens no processo de alfabetização**: recontextualização das ciências. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2023.

ALMEIDA, Fabiane Aparecida Parcianello de. O processo de alfabetização no ecossistema para aprendizagens: os caminhos para uma história recontextualizada. *In*: BACKES, Luciana; REIS, Juliani Menezes dos; LOCATELLI, Ederson Luiz. **Convivências e Rede(s)**: linguagens e tecnologias na educação. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.casaleiriaacervo.com.br/educacao/convivenciaseredes/6/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

ALMEIDA, Willa Nayana Corrêa; MALHEIRO, João Manoel da Silva. A aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão teórico-conceitual dos critérios de mediação. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3073>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ALONSO, Rafaela de Jesus Souza. **Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2020. 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: 30 jan. 2024.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 7-8, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. De *chrónos* à *aión* - onde habitam os tempos da infância? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 1-24, maio 2020, p. 01 – 24. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v17/1984-5987-childphilo-17-e56866.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2026.

ARAUJO, Liane Castro. **Quem os desmafa gafizar, bom desmafa gafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011.

ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos/SP**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12648/ARTUSSA\\_LUCIMARA\\_DISSERTAÇÃO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12648/ARTUSSA_LUCIMARA_DISSERTAÇÃO.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 jan. 2024.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACKES, Luciana *et al.* Recontextualizar Ciências Por Meio da Contação de Histórias. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 247-264, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14673>. Acesso em 03 set. 2025.

BACKES, Luciana; FELICETTI, Vera Lúcia; ALMEIDA, Fabiane Aparecida Parcianello de. Storytelling: recontextualizing language in literacy for student learning. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 49, n. 96, p. 137-151, 2024. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/19387>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria, KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-6-Curriculo-e-Linguagem.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BATISTA, Gisele dos Santos Oliveira. **O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/26079/1/Gisele%20dos%20Santos%20Oliveira%20Batista.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

Brasil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20nº%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20nº%20343-20-mec.htm). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. Repensando as atividades com lápis e papel na Educação Infantil: que tal escutar as crianças? *In*:

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRENMAN, Ilan. **Mudanças**. São Paulo: Moderna, 2022.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BRUGUIÈRE, Catherine *et al.* Manières d’habiter la Terre dans les albums de fiction écologique. **Cahiers Robinson**: entre émerveillement et engagement. *Littérature de jeunesse et écologie*, n. 56, p. 127–159, 2024. Disponível em: <https://hal.science/hal-04784257>. Acesso em: 06 fev. 2026.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e alfabetização: significações em disputa na busca de outros possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xVZhzGrJdPz7ZrSKZcTzKzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2026.

CAMARGO, Gisele Brandelero. **A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**: a experiência da criança. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/66490/R%20-%20T%20-%20GISELE%20BRANDELERO%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira; PALMA, Rute Cristina Domingos da. Satisfação com a profissão docente: reflexões iniciais com base nos questionários do Saeb 2019. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5NsSKNSbTq74HWdYQbctggH/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2024.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006a.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006b.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as área do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campina, SP: Autores Associados, 2020.

CORSINO, Patrícia. Infância, Educação Infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. *In*: REUNIÃO ANUAL – ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07499int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CRAEMER, Ute. O brincar na comunidade: uma comunidade se transforma com a arte lúdica. *In*: MEIRELLES, Renata. **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 mar. 2025.

DOMINICO, Eliane *et al.* Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 101, n. 257, p. 217-236, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

DUALIBI, Mirian. Prefácio à edição brasileira. *In*: CAPRA, Fritjof *et al.* **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006b.

DUEÑAS, Ximena *et al.* **Vamos todos aprender a ler**: Guia do professor: primeiro ano. Brasil: Inter-American Development Bank, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Vamos-todos-aprender-a-ler-Guia-do-professor-primeiro-ano.pdf>. Acesso em: 30 jan 2024.

DWORETZKY, John P. **Introduction to child development**. Nova York: West, 1987.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. “É como se fosse um ringue de mentirinha”: brincadeiras de luta, cotidiano e culturas infantis na escola.

**Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Uberlândia, MG, v. 43, p. 1-8, 2021.  
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e011620>. Acesso em: 04 dez. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment**. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

FEUERSTEIN, Reuven. The theory of structural cognitive modifiability. *In*: PRESSEISEN, Barbara. **Learning and thinking styles**: Classroom Interaction. Washington, DC: National Education Association, 1990.

FIDELIS, Janaína Mota *et al.* A malha do pensamento ecológico. *In*: BACKES, Luciana; REIS, Juliani Menezes dos; LOCATELLI, Ederson Luiz. **Convivências e Rede(s)**: linguagens e tecnologias na educação. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.casaleiriaacervo.com.br/educacao/convivenciaseredes/6/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FIDELIS, Janaína Mota; KUCYBALA, Fabíola dos Santos. Configuração de redes à luz das comunidades de professores aprendizes e das rodas de conversa. *In*: BACKES, Luciana; REIS, Juliani Menezes dos; LOCATELLI, Ederson Luiz. **Convivências e Rede(s)**: linguagens e tecnologias na educação. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.casaleiriaacervo.com.br/educacao/convivenciaseredes/6/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FIGUEIREDO, Fernanda Heinz. Território sem fronteiras: as imagens do território do brincar como janela de experiência. *In*: MEIRELLES, Renata. **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, Artur Gomes;

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Agnaldo. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n.2, p. 285-294, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/psi.v9i2.4787>. Acesso em 31 mar. 2025.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A leitura e a escrita *das* crianças e *com* as crianças. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GODOI, Luciana; VERAS, Natalia. **Rua das Borboletas, nº 4**. São Paulo: Matrescência, 2022.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed: 2001.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/970>. Acesso em: 01 fev. 2024.

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 101, n. 259, p. 567-582, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XSvngx776nkcLTB7bfsd5mGJ/>. Acesso em: 06 maio 2023.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNIOR, Walcir Soares da Silva; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Evidências da relação entre frequência no ensino infantil e o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental público no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 283-301, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepop/a/7TfWmXzdkk7MCPhtyBQ87jc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

KARPINSKI, Raquel. **Diálogos necessários entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: construindo intersecção na transição. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/254519/001161449.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2024.

KARST, Patrice. **O fio invisível**. São Paulo: Caminho Suave, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: Unicamp/Cefiel; Brasília, DF: MEC/SEF, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 07 abr. 2023.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos. **A ação pedagógica docente na articulação entre Educação Infantil e anos iniciais**: a experiência do departamento de Atlântico (Colômbia). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1446>. Acesso em: 26 abr. 2023.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos. A psicogênese da língua escrita. In: BES, Pablo et al. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: Sagah, 2018.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos; FELICETTI, Vera Lucia; ROBAYO, Adriana Del Rosario Pineda. A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma revisão à literatura. **Tempos e espaços em educação**, São Cristóvão, SE, v. 15, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18086>. Acesso em 24 abr. 2026.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEITE, Patricia Vital. **Enfoques dados à alfabetização na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/67b8e395-66db-4797-b805-c88bda895149/content> Acesso em: 30 jan. 2024.

LIMA, Laíse Soares; CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; SANTOS, Ingrid Nayanne da Silva. Escuta sensível na educação infantil: uma abordagem pedagógica centrada na criança. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n. 56, p. 1-30, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4868>. Acesso em: 24 abr. 2026.

LOCATELLI, Ederson Luiz; BACKES, Luciana; REIS, Juliani Menezes dos. Entre fios e nós tecemos Convivências e Rede(s). In: BACKES, Luciana; REIS, Juliani Menezes dos; LOCATELLI, Ederson Luiz. **Convivências e Rede(s):** linguagens e tecnologias na educação. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.casaleiriaacervo.com.br/educacao/convivenciaseredes/6/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 446-466, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dLpzmVmw4cgqPWn365gkxbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DPMG6MLvwsLSBr3CSCs99Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

MACHADO, Rosa Cleide Marques. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos professores**. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6359/5/Rosa\\_Machado.2022.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6359/5/Rosa_Machado.2022.pdf). Acesso em: 29 jan. 2024.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa.

**Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, PR, v. 8, n. 3, p. 43-59, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946/2179>. Acesso em: 23 out. 2023.

MERLI, Angélica de Almeida. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: reflexões em encontros formativos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/publico/ANGELICA\\_DE\\_ALMEIDA\\_MERLI\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/publico/ANGELICA_DE_ALMEIDA_MERLI_rev.pdf). Acesso em: 01 fev. 2024.

MILLAR, Robin; OSBORNE, Jonathan. **Beyond 2000**: science education for the future. London: King's College, 1998.

MORAES, Keila Cristina Armando de. **Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental**: análise da transição segundo as professoras. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/728d8041-7136-4f3c-881f-dbf1cf855c7/content>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORTON, Timothy. **O pensamento ecológico**. São Paulo, Quina Editora, 2023.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2014.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO,

Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NUNES, Natália de Borba; CAMARGO, Maria Cecília; MELLO, André da Silva. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 27, p. 1-13, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v27/2318-0870-edpuc-27-e225436.pdf>. Acesso em 02 ago. 2025.

O'BYRNE, Nicola. **Use a imaginação** (Mas cuidado com o que você deseja!). São Paulo: Brinque-book, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete. Credo pedagógico para as transições educativas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LIMA, Andreia; SOUSA, Joana de. Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8243/10313>. Acesso em: 04 jan. 2025.

PENHA, Hellen Cristina Araujo; MONTE-MOR, Danilo Soares; MATHIAS, Gabriel Ivo Pereira. O efeito do ingresso na Educação Infantil sobre o desempenho escolar de estudantes no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/DhQHkjHWGG5KZtF6x6f5GDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

RANYERE, Jean; MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. A Relação com o saber nas atividades lúdicas escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 43, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bFV4Q6cZKzTJLhhmyBP3PYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 out. 2025.

REIS, Juliane Menezes dos; SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. A literaturalização das ciências articulada à contação de histórias e ao teatro. *In*: BACKES, Luciana; REIS, Juliani Menezes dos; LOCATELLI, Ederson Luiz. **Convivências e Rede(s): linguagens e tecnologias na educação**. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.casaleiriaacervo.com.br/educacao/convivenciaseredes/6/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ROBAYO, Adriana Del Rosario Pineda. **Pedagogía de la educación inicial en el contexto del desarrollo integral en la primera infancia**. 2015. Tesis (Doctorado em Ciencias de la Educación) – Programa de Posgrado em Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Atlántico, 2015.

ROBAYO, Adriana Del Rosario Pineda; FELICETTI, Vera Lucia. Compreensões sobre la práctica pedagógica del profesor: la lúdica en la hora del cuento. **Educación**, Santa Maria, RS, v. 43, n. 31, p. 393-412, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/279086238.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

ROCHA, Fulvia de Aquino. **Como é a escola dos grandes?** Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui: as vozes das crianças. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-14062023-113011/publico/FULVIA\\_DE\\_AQUINO\\_ROCHA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-14062023-113011/publico/FULVIA_DE_AQUINO_ROCHA_rev.pdf). Acesso em: 30 jan. 2024.

ROMANO, Cíntia. **O passarinho que mudou de ninho**. São Paulo: Chiado Books, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Diálogos [inter]ditados: formação de professores no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e o currículo [im]posto. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pLtQkT9nJKPJbJWG5f6dfqr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnicas e tempo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; MORGADO, Leonel; MOREIRA, José Antônio Marques. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 764 -790, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4029/3592>. Acesso em: 20 maio 2023.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível em: [https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Caderno\\_5\\_Crianças-como-Leitores-e-Autoras\\_2016.pdf](https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Caderno_5_Crianças-como-Leitores-e-Autoras_2016.pdf)? Acesso em: 11 dez. 2023

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. São Paulo, Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 497-514, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/silva-carvalho.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

SOARES, Ademilson de Sousa. Criança, infância e Educação Infantil: pressupostos das pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DMMcHwJ45LWkKdKLmxxxynk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 set. 2023.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003. Disponível em: [https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reivencao\\_alfabetizacao.pdf](https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf). Acesso em 10 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; GLOSSÁRIO CEALE (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SOBRINHO, Sabrina Roberta. **O pacto pela alfabetização e seus efeitos no trabalho docente da rede municipal de educação de Uberlândia/MG**: processo de privatização e precarização da educação. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43747/1/PactoPelaAlfabetizacao.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de; ARAÚJO, Gisele Coelho de Oliveira; SILVA, Waldeck Carneiro. Vinte anos da Lei nº 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/696/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. **Quem quiser que conte outra**: a contação de histórias como proposta ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3538>. Acesso em: 02 fev. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama do acesso à Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/08/estudo-panorama-do-acesso-a-educacao-infantil-no-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em 15 out. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNICEF. **Covid-19**: mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe. Brasília, DF: UNICEF, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados->

de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-257mérica-latina-e-caribe. Acesso em: 01 maio 2023.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev. Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILELA, Fernando. **Deu zebra no ABC**. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

VIOLA, Carolina Gubert; MILMANN, Elaine. Vamos conversar sobre a educação inclusiva: diretrizes, direitos e dizeres da inclusão. *In*: MILMANN, Elaine (org). **Escritos da Criança**. Porto Alegre: IPSDP, 2016.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

O projeto de tese “Os diferentes ecossistemas na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Canoas/RS” é desenvolvido pela doutoranda Fabíola dos Santos Kucybala, da Universidade La Salle - UNILASALLE. O projeto está vinculado ao projeto de pesquisa “Convivências e redes: configuração dos ecossistemas de aprendizagem”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Victor Barreto, 2288 – Canoas, RS. CEP: 92010-000 - prédio 6, 3º andar, que se coloca à disposição para esclarecimentos por meio do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br e telefone: (51) 3476-8452 nos seguintes horários: segunda-feira: das 15h40min às 18h30min, terça-feira: das 15h10min às 18h30min, quarta-feira: das 09h30min às 12h e das 13h às 15h, quinta-feira: das 15h10min às 18h30min, sexta-feira: das 13h10min às 18h30min.

O objetivo principal desta pesquisa é constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.

Essa pesquisa tem como benefício articular os diferentes ecossistemas (crianças, professores, escolas, famílias, Secretaria de Educação...) na busca por ações conjuntas que favoreçam a articulação entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ressalta-se que os riscos associados à sua participação na pesquisa são aqueles relacionados à vida cotidiana. No entanto, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19).

Os participantes terão suas identidades preservadas através do uso de pseudônimos nos materiais produzidos, assim como outros dados que possam remeter à identificação dos envolvidos no decorrer de toda a pesquisa e nas publicações científicas. Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora durante o período de cinco anos, sendo ela responsável pelos mesmos.

A sua participação é voluntária e não haverá nenhuma forma de compensação, seja financeira ou de qualquer natureza. Você tem a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa e tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem necessitar o contato com a pesquisadora, sem qualquer penalidade. Aos participantes também é garantido o esclarecimento sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos: fabiola.201910300@unilasalle.edu.br e (51) 99845-2786. Ao final da sua participação na pesquisa, os resultados obtidos serão disponibilizados gratuitamente.

O termo é assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra com a pesquisadora. Se você concorda ou não com a sua participação neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

( ) Sim, autorizo a divulgação dos meus registros, imagem e/ou voz.

( ) Não, não autorizo a divulgação dos meus registros, imagem e/ou voz.

Nome completo do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Atenciosamente,

Me. Fabíola dos Santos Kucybala

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AOS DOCENTES**

---

## **OS DIFERENTES ECOSSISTEMAS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS.**

Você que atua nas turmas de jardim 2 e 1º ano, está convidado a participar como voluntário de uma pesquisa de Doutorado em Educação, realizado na Universidade La Salle. O objetivo desta pesquisa é constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes

ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.

Este questionário pretende conhecer um pouco sobre o perfil dos docentes que atuam nas turmas de jardim 2 e 1º ano, além de ouvir os desafios acerca da transição entre as duas etapas de ensino e outras demandas vividas no dia-a-dia da sala de aula.

Porém, antes de iniciar, gostaria da sua autorização para utilizarmos suas considerações no contexto dessa pesquisa de Doutorado em Educação. Caso aceite, marque a opção abaixo. Se não desejar participar da pesquisa, pode contribuir com suas respostas mesmo assim, deixando-as registradas. As mesmas não serão consideradas como dados da pesquisa.

Agradeço e conto com você para pensarmos juntos sobre essa temática, articulando a nossa própria prática e as experiências que acompanham o nosso fazer enquanto docentes.

Fabiola dos Santos Kucybala  
Doutoranda em Educação

### Termo de consentimento livre e esclarecido \*

- ☒ Aceito participar da pesquisa.
- ☐ Não aceito participar da pesquisa, mas respondo o questionário.

**CONHECENDO @S PROFESSOR@S DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS**

Qual a sua idade? \*

- ☐ Até 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ Acima de 51 anos

Qual seu gênero? \*

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Qual a sua maior titulação? \*

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

Sua maior titulação é em qual curso? Especifique: \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você obteve a titulação assinalada anteriormente? \*

- ☐ Há 2 anos ou menos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ Mais de 11 anos

Atualmente, está em formação acadêmica? \*

- ☐ Não
- ☐ Sim

Caso sua resposta anterior seja afirmativa, o que está cursando?

Sua resposta

Qual a sua escola de lotação? \*

Sua resposta

Que turma você atende? \*

- ☐ Jardim/pré-escola - Educação Infantil
- ☐ 1º ano - Ensino Fundamental
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

## A TRAVESSIA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que os desafios relacionados à transição entre as duas etapas de ensino são inúmeros. Relate quais os desafios que você vivencia na sua realidade:

\*

Sua resposta

---

Deseja participar de rodas de conversa e escuta para debater assuntos relacionados à transição entre a educação infantil e o ensino fundamental?

\*

As rodas de conversa acontecerão em três encontros mensais e presenciais, com aproximadamente 2 horas de duração.

☐ Sim

☐ Não

Além dos desafios relacionados à transição, nos conte outros desafios que fazem parte do seu cotidiano e que você considera importante discutir nas rodas de conversa:

Sua resposta

---

---

Caso deseje participar das rodas de conversa e escuta, informe o dia do seu planejamento e qual o turno de preferência:

- ☐ Segunda-feira
- ☐ Terça-feira
- ☐ Quarta-feira
- ☐ Quinta-feira
- ☐ Sexta-feira
- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Vespertino
- ☐ Noite

---

Informe no campo abaixo seu nome, e-mail e telefone para que possamos entrar em contato.

Sua resposta

---

## APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
(função que exerce na SME) declaro que aceito a professora Fabíola dos Santos Kucybala, a desenvolver a pesquisa **OS DIFERENTES ECOSISTEMAS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS**, que está sob a orientação da Prof. Dra. Luciana Backes. A pesquisa tem como objetivo constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.

Ciente de que este estudo:

\* Tem como justificativa a necessidade de um olhar atento para transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, de modo a ampliar a interação, articulação e compreensão desse processo.

\* Utilizará gravação de áudio e vídeo para abarcar, inclusive a linguagem corporal, para a geração dos dados. Assim, terão assegurado todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar. Os dados serão obtidos por meio de observações em sala de aula e rodinhas de conversa e contação de histórias com as crianças das turmas de jardim 2 e 1º ano.

Essa autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora às resoluções que regem o comitê de ética em pesquisa, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantenho o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Da mesma forma, os participantes envolvidos serão claramente informados de que sua contribuição ao estudo é voluntária, podendo solicitar informações sobre os procedimentos ou assuntos relacionados e interromper sua participação em qualquer etapa, caso julguem necessário.

Canoas, \_\_\_\_\_

---

Assinatura do responsável pela Carta de Anuência

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O projeto de tese “Os diferentes ecossistemas na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Canoas/RS” é desenvolvido pela doutoranda Fabíola dos Santos Kucybala, da Universidade La Salle - UNILASALLE. O projeto está vinculado ao projeto de pesquisa “Convivências e redes: configuração dos ecossistemas de aprendizagem”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Victor Barreto, 2288 – Canoas, RS. CEP: 92010-000 - prédio 6, 3º andar, que se coloca à disposição para esclarecimentos por meio do e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) e telefone: (51) 3476-8452 nos seguintes horários: segunda-feira: das 15h40min às 18h30min, terça-feira: das 15h10min às 18h30min, quarta-feira: das 09h30min às 12h e das 13h às 15h, quinta-feira: das 15h10min às 18h30min, sexta-feira: das 13h10min às 18h30min.

O objetivo principal desta pesquisa é constituir estratégias de diálogo e articulação entre os diferentes ecossistemas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no município de Canoas/RS.

Essa pesquisa tem como benefício articular os diferentes ecossistemas (crianças, professores, escolas, famílias, Secretaria de Educação...) na busca por ações conjuntas que favoreçam a articulação entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ressalta-se que os riscos associados à participação dos alunos na pesquisa são aqueles relacionados à vida cotidiana. No entanto, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). Os participantes terão suas identidades preservadas, pois os nomes dos alunos serão ocultados nos trabalhos utilizados. Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação dos alunos não serão fornecidos na apresentação da pesquisa. Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora durante o período de cinco anos, sendo ela responsável pelos mesmos.

A participação dos alunos é voluntária, portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com as professoras, sem qualquer penalidade. A participação é gratuita, não envolvendo nenhuma relação de pagamento de valores da parte das professoras e dos alunos. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e os resultados, através dos contatos: [fabiola.201910300@unilasalle.edu.br](mailto:fabiola.201910300@unilasalle.edu.br) e (51) 998452786. Os resultados da pesquisa serão apresentados em reuniões aos pais e responsáveis, aos alunos e aos professores da escola.

O termo é assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra com a pesquisadora. Se você concorda ou não com a participação do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

( ) Sim, autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.

( ) Não, não autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.

Nome completo do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome completo do aluno(a): \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Atenciosamente,

Me. Fabíola dos Santos Kucybala

## APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ALUNOS

### Querido(a) aluno(a):

Convidamos você para participar do projeto de tese “Os diferentes ecossistemas na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Canoas/RS”. Assim, vamos participar de rodinhas de conversa com muitas histórias sobre a incrível experiência de trocar de uma escola infantil para uma escola com mais alunos e com crianças de várias idades.

O projeto foi criado pela professora pesquisadora Fabíola dos Santos Kucybala, da Universidade La Salle - UNILASALLE, localizada na Av. Victor Barreto, 2288, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. A universidade é também responsável por esse projeto, caso você queira saber mais informações e tirar suas dúvidas sobre o projeto, basta contactá-los pelo telefone (51) 3476-8452 e e-mail: cep@unilasalle.edu.br.

As conversas que teremos nas rodinhas irão ajudar as professoras a pensar em atividades e trabalhos que vão ajudar na troca de uma escola para outra. Assim, vamos utilizar tudo o que conversamos nas rodinhas para ajudar nesse trabalho.

( ) Sim, autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.

( ) Não, não autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.

Algumas conversas que realizamos nas rodinhas podem ser apresentadas em diferentes lugares. Também vamos apresentar os resultados encontrados na pesquisa para você, seus colegas e professores da sua escola. Você pode, se desejar, contactar a pesquisadora Fabíola pelo e-mail fabiola.201910300@unilasalle.edu.br e pelo telefone (51) 99845-2786.

Se você se sentir incomodado ou envergonhado, você poderá conversar com o seu responsável ou com a sua professora, que poderão te ajudar a resolver os problemas que acontecerem por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). A participação é gratuita e você poderá desistir a qualquer momento, mesmo depois de aceitar. Os seus pais ou responsáveis precisam assinar a autorização e podem retirá-la em caso de desistência.

Você gostaria de participar desse projeto?

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa e realizar as rodinhas de conversa com histórias com a professora pesquisadora Fabíola dos Santos Kucybala, tendo o consentimento dos meus pais ou responsável já assinado. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá retirar a decisão de participar se assim o desejar. Esse documento foi lido e explicado pela professora, que tirou as minhas dúvidas, logo depois recebi uma via.

Local e data: Canoas, \_\_\_\_\_.

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Atenciosamente, Me. Fabíola dos Santos Kucybala