

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

– URI

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O ENTRELUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

SIMONE SOARES RISSATO ALVES

Mestranda: Simone Soares Rissato Alves

Orientadora: Profa. Dra. Lucí Mary Duso Pacheco

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2021

SIMONE SOARES RISSATO ALVES

**O ENTRELUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração em Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas, sob orientação da Profa. Dra. Lucí Mary Duso Pacheco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**FREDERICO WESTPHALEN - RS
2021**

A quem mais eu dedicaria se não fosse para meu esposo e meus dois filhos, os verdadeiros “anjos” de minha vida, que me cuidam, amam e protegem e, que compreenderam minhas ausências em nome da busca pelo meu sonho acadêmico de Mestrado. Para vocês a quem “amo infinitamente” dedico este estudo e toda a bagagem positiva que ele trouxe e trará para minha vida enquanto pessoa e enquanto professora. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

No momento que finalizo o estudo do Mestrado, que foi certamente, a jornada mais longa e prazerosa de minha vida acadêmica, não posso deixar de agradecer para todos aqueles que fizeram parte direta ou indiretamente dessa conquista. Então elevo meus olhos aos céus e agradeço a Deus, que me deu força e coragem para vencer todas as barreiras e não desistir. Senhor sem as suas bênçãos eu nada seria.

Em especial reitero o agradecimento para todos os meus familiares, que foram muito presentes em minha vida e me fortaleceram com seu amor, carinho e dedicação. Ao meu esposo e meus filhos ofereço nesse momento o meu amor integral e acredito: essa vitória é nossa!

Aos professores do Curso de Mestrado da URI câmpus Frederico Westphalen eu agradeço todos os ensinamentos, os direcionamentos e a leveza que nos permitiram vivenciar o cotidiano agitado do mestrado. Cada um de vocês construíram um pouco mais do meu “eu” professora, pelo brilhantismo do conhecimento e a afetividade e humanidade apresentadas.

De forma especial, agradeço para minha Orientadora Professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco, por sua ajuda, orientações, aconselhamento e, especialmente, pela sensibilidade em me oferecer o seu conhecimento como luz para a construção deste estudo. Toda a magnitude deste trabalho demonstra que sua força foi meu alicerce na construção do estudo. Muito Obrigada! Gratidão sempre!

O Menino Que Carregava Água Na Peneira

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre
orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva
nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.*

Manoel de Barros

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o entrelugar em que a criança se encontra na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Momento esse, em que a criança entre os 5 e 6 anos, período altamente lúdico do seu desenvolvimento infantil, vive a saída da educação infantil e o ingresso no ensino fundamental, experienciando com isso certas mudanças, tanto na estrutura física das salas de aula, quanto na organização curricular e, por vezes, na metodologia da professora. Assim, esta dissertação foi construída com o objetivo geral de analisar o olhar sensível da professora para o desenvolvimento da criança no entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental a fim de compreender a importância de uma educação embasada nos preceitos da humanização e da afetividade nessa fase da escolarização. O desenho metodológico da presente pesquisa aponta que a mesma é de caráter qualitativo tendo base exploratória e de pesquisa de campo com dados primários, com a coleta de dados junto a 42 (quarenta e duas) professoras que responderam a um questionário, constituindo esse o número de participantes, que atuavam como educadores há um período mínimo de 3 anos nas referidas escolas. A fala das professoras traz inúmeras dificuldades na organização didático-pedagógica da sala, mas, a maioria está vinculada a falta de recursos das escolas na aquisição e disponibilidade de materiais didáticos e, ainda, na falta de compreensão de todo o grupo da comunidade escolar (professoras e demais funcionários, como os responsáveis pela limpeza), de que a escola é dos e para os alunos. Nesse sentido, atenta-se para o fato de que existe carência de um olhar sensível para a formação dos alunos de diferentes atores da comunidade escolar, constituindo esse um tema a ser discutido em outros estudos acadêmicos, pela importância, magnitude e complexidade da abordagem. Como se observou na pesquisa de dados primários, as principais queixas dos alunos nesse período de entrelugar é o medo de não aprenderem o que é exigido; a dificuldade de deixar as brincadeiras e o lúdico para uma nova forma didático-pedagógica de aprendizado; a complexidade dessa fase de alfabetização e os bloqueios sentidos pelo novo, afinal é um novo ciclo, novas professoras (a substituição das “Tias” pelas professoras) e o elevado grau de exigências de aprendizado nessa nova etapa. Segundo as considerações das professoras sobre o “olhar sensível” para o desenvolvimento da criança no entrelugar, eles consideram que é o olhar para a criança enquanto criança, ou seja, um olhar humanizador e acolhedor para a criança tanto na educação infantil, quanto no entrelugar, e no ensino fundamental. Consideram que esse olhar tem relação com o carinho e a dedicação que a professora deve ter ao auxiliar a criança no período de transição dos ciclos escolares, permitindo que a criança vivencie novos aprendizados e não rupturas. É um olhar para a criança e não um olhar da professora. Concluiu-se que o olhar sensível da professora para o desenvolvimento da criança no entrelugar precisa ser um olhar humanizador, de afetividade e de respeito aos sentimentos, limites e conhecimentos das crianças, de forma que essa fase de escolarização não seja marcada pela ruptura, mas, pela continuidade do aprendizado e desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Entrelugar; Olhar Sensível; Desenvolvimento da Criança.

ABSTRACT

The present work seeks to reflect on the betweenplace where child is in the transition from preschool to elementary school. This moment, when the child between 5 and 6 years, a highly playful period of their development, lives the exit of preschool and the entry into elementary school, experiencing certain changes, both in the physical structure of the classrooms, as in the curricular organization and, sometimes, in the methodology of the teacher. Thus, this thesis was built with the general objective of analyzing the sensitive look of the teacher for the development of the child in the betweenplace of preschool to elementary school in order to understand the importance of an education based on the precepts of humanization and affectivity in this educational phase. The methodological design of this research points out that it is qualitative having an exploratory and a field research with primary data, with the collection of data from 42 (forty-two) teachers who answered a questionnaire, constituting the number of participants, who acted as educators for a minimum period of 3 years in these schools. The answers given by the teachers present numerous difficulties in the didactic-pedagogical Organization of the room, but most of it is linked to the lack of resources of schools, in the acquisition and availability of didactic materials and, also, the lack of understanding of the entire group of the school community (teachers and other employees, such as those responsible for cleaning) that the school is of and for the students. In this sense, attention is paid to the fact that there is a lack of a sensitive look in the formation of students from different actors of the school community, constituting this a theme to be discussed in other academic studies, due to the importance, magnitude and complexity of the approach. As observed in the primary data research, the main complaints of students in this interleaving period is the fear of not learning what is required; the difficulty of leaving the games toward a new didactic-pedagogical form of learning; the complexity of this literacy phase and the stress caused by novelty, after all, it is a new cycle, new teachers (the replacement of “aunts” by teachers) and the high degree of learning requirements in this new stage. According to the considerations of the teachers regarding the “sensitive look” for the development of a child in the betweenplace, they consider that it is looking at children as children, that is, a humanizing and welcoming look for a child both in preschool, as in the betweenplaces, and in elementary school. They consider that this look is related to the affection and dedication that the teacher must have in helping the child in the transitional period of school cycles, allowing the child to experience new learning and not ruptures. It is a look at the child and not a look of the teacher. It was concluded that the sensitive look of the teacher for the development of the child in the betweenplace must be a humanizing look, of affectivity and respect for the feelings, limits and knowledge of the child, so that this phase of schooling is not marked by rupture, but by the continuity of the child's learning and development.

Keywords: Preschool; Elementary School; Betweenplace; Sensitive Look; Child Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C. – Antes de Cristo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB/MEC – Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios Éticos, Estéticos e Políticos da Educação Escolar	62
Figura 2 – Linha do tempo da educação infantil	65
Figura 3 – Percorso histórico de construção da BNCC	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipo de trabalhos sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental	27
Gráfico 2 – Proporção de dissertações e teses sob o tema gerador	28
Gráfico 3 – Instituições de ensino	29
Gráfico 4 – Teses por regiões	30
Gráfico 5 – Dissertações por região	31
Gráfico 6 – Sexo dos entrevistados	88
Gráfico 7 – Faixa etária	89
Gráfico 8 – Estado civil	90
Gráfico 9 – Possui filhos	91
Gráfico 10 – Número de filhos	92
Gráfico 11 – Possui filhos em idade escolar	93
Gráfico 12 – Série que os filhos frequentam	94
Gráfico 13 – Tempo que trabalha como professora	95
Gráfico 14 – Local em que a instituição está situada	96
Gráfico 15 – Avaliação da infraestrutura da escola	97
Gráfico 16 – Avaliação do nível de conhecimento dos alunos que chegam da educação infantil para o ensino fundamental	98
Gráfico 17 – Leciona em qual nível da escola	100
Gráfico 18 – Considera importante a professora ter um olhar sensível para o desenvolvimento infantil no entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental	
	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e publicadas e selecionadas dentro da plataforma da CAPES	24
Quadro 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil	60
Quadro 3 – Diferenças entre RCNEI, DCNEI e BNCC	64
Quadro 4 – Descrição da organização do espaço da sala de aula	101
Quadro 5 – Descrição da rotina de aula na turma que trabalha	103
Quadro 6 – Maiores dificuldades na organização didático-pedagógica da sala	107
Quadro 7 – Maiores facilidades/pontos fortes na organização didático-pedagógica da sala	110
Quadro 8 – Principais problemas que ocorrem na transição da educação infantil para o ensino fundamental e afetam os processos de ensino e de aprendizagem do aluno	112
Quadro 9 – Descrever as maiores queixas dos alunos em relação a saída da educação infantil e o ingresso nos anos iniciais	116
Quadro 10 – Principais ações realizadas pelas professoras em relação às queixas e problemas listados pelos alunos	118
Quadro 11 – Qual o papel da professora no desenvolvimento da criança nesse período de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental	121
Quadro 12 – O que é um “olhar sensível” da professora para o desenvolvimento infantil no entrelugar	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	23
1.1. Procedimentos Para a Coleta dos Dados	26
1.2. Análise Quantitativa dos Dados	27
1.3. Discussão dos Resultados	32
1.4 Síntese dos achados de pesquisa	40
CAPÍTULO II – O ENTRELUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E O DESENVOLVIMENTO	41
2.1 Epistemologia do Desenvolvimento da Criança	41
2.2 A Educação Infantil no Brasil e o Entrelugar para o Ensino Fundamental	56
2.3 O Papel da Professora na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	71
2.4 O Papel da Professora e Outros Elementos que Contribuem para a Garantia do Entrelugar	73
2.5 A Complexidade do Ensino do Entrelugar nos Dias Atuais	77
CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	80
3.1 Concepção da Pesquisa	80
3.2 Desenho Metodológico da Pesquisa	83
3.3 Participantes e Espaços da Pesquisa	84
3.4 Instrumentos de Coleta e Análise de Dados	84
3.5 Procedimentos Éticos	85
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

A preocupação com os caminhos percorridos pela criança no seu ingresso na escola, especialmente nos primeiros anos, é uma constante no meio acadêmico, especialmente, quando por ocasião da transição da educação infantil para o ensino fundamental, posto que existe a necessidade de solucionar questões ainda não bem resolvidas no processo de transição que repercutem no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O presente trabalho buscou analisar sobre o olhar sensível da professora para o desenvolvimento da criança no entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental afim de compreender a importância de uma educação embasada nos preceitos da humanização e da afetividade nessa fase da escolarização. Momento esse, em que a criança entre os 5 e 6 anos, período altamente lúdico do seu desenvolvimento infantil, vive a saída da educação infantil e o ingresso no ensino fundamental, vivenciando com isso certas mudanças, tanto na estrutura física das salas de aula, como na organização curricular e por vezes na metodologia da professora.

De acordo com Bhabha (2016) esse entrelugar contempla uma fronteira entre diferentes lugares é, por assim dizer, um local em que ocorre a transição de uma realidade para a outra, ou de um lugar para o outro, sendo que no caso da educação infantil para o ensino fundamental, essa fronteira traz mudanças em diferentes aspectos como no espaço (estrutura física) e, no contexto da fronteira psicológica e de aprendizado das crianças.

Segundo a conotação conceitual de Bhabha (2016) o entrelugar está diretamente relacionado com a cultura e as ações de um tempo/espaço ou uma cultura, em relação a outro tempo/espaço ou cultura, isto significa dizer que é uma luta entre o antigo e o novo. Aqui pode-se compreender que o entrelugar da escola, tratado neste trabalho contempla o tempo/espaço da saída da criança da educação infantil e da entrada dessa mesma criança no ensino fundamental, tendo necessidade de se olhar para as diferenças de ambos os lugares e a necessidade da criança de se adaptar a essa nova realidade.

O tema da pesquisa versa sobre: O entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental e o necessário olhar sensível da professora para essa fase na escolaridade da criança, e teve como principal problema de pesquisa saber qual a importância e como se constitui o olhar sensível da professora para o desenvolvimento infantil no entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental. Com essa discussão pretende-se dar maior ênfase ao olhar sensível da professora para esse momento da escolaridade, analisando o quanto é importante para a criança a manutenção do carinho, do afeto, do cuidado, da atenção, da proteção e da ludicidade característica da educação infantil no início do ensino fundamental.

Por essa razão buscou-se com esse trabalho refletir sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva de diferentes teóricos e fundamentar a conceituação do entrelugar e do olhar sensível da educação infantil para o ensino fundamental. Também se debateu sobre o papel da professora na transição da educação infantil para o ensino fundamental, assim como identificar os demais elementos que contribuem para a garantia de um entrelugar sensível e humanizado para a criança. Ainda como forma de melhor compreender o objeto de estudo sistematizou-se as percepções das professoras em relação ao entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental, bem como sobre a constituição do olhar sensível da professora nessa fase da escolarização.

O fato é que o mundo contemporâneo traz diversos aspectos de evolução tecnológica e diferentes conceitos de ensino e educação, que transformam a escola e, até mesmo, os processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, esta escola moderna e dinâmica que vem trabalhando intensamente desde a educação infantil ainda apresenta dificuldades na transição para o ensino fundamental, motivo que gera a necessidade constante de novas pesquisas e estudos, de modo a compreender a complexidade desse processo de travessia (FERREIRA, 2017).

Assim como Bhabha o estudioso Boaventura de Souza Santos é conhecido enquanto teórico da fronteira, pois, ambos trabalham a fronteira como um local de transformação. Desse modo, atenta-se para a concepção de que é preciso cuidar da fronteira da mudança escolar, tendo em vista que Santos (2010) considera que toda a mudança origina uma fronteira em que elementos conceituais, estruturais e psicológicos devem ser trabalhados.

Nesse sentido, o presente estudo traça a busca pelo olhar sensível das professoras junto aos alunos no período do entrelugar da educação infantil ao ensino fundamental. Sobre esse “olhar sensível”, Paulo Freire traz em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” de 2010, a necessidade de a professora ter uma formação humanista e perceber o seu aluno em suas qualidades e virtudes, trazendo uma pedagogia de valorização do ser humano e transformadora.

Na interpretação de Freire (2015) a professora precisa de um “olhar sensível” para a realidade do aluno, suas lutas e vida, trazendo assim, uma prática pedagógico-progressista, que nasce da ciência, técnica e coração docente. Cabe assim comentar que esse olhar sensível da professora tem relação com a sua percepção acerca das vivências e dos aspectos que envolvem o processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Complementando essa conceituação é importante trazer a concepção de Wallon (1979; 1975) quando afirma que a afetividade é muito importante para o processo de aprendizagem. Para o autor, professoras e alunos são afetados mutuamente no contexto escolar, assim o

desenvolvimento cognitivo também é formado pelo afeto e pela capacidade do ser humano de expressar os sentimentos, tornando-se um comportamento social com a função de adaptação do ser humano ao seu meio.

Assim, nesse estudo, o termo “olhar sensível” da professora, se refere a essas duas concepções apresentadas por Freire (2010) quando se reporta à professora humanista com uma pedagogia transformadora que prioriza a valorização do ser humano, e Wallon (1979) quando desenvolve sua teoria da afetividade como fator preponderante para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, formado pelo afeto e pela expressão dos sentimentos.

Inicialmente é preciso compreender que a escola é a segunda e mais importante organização social que a criança faz parte, por isso a importância desse ambiente para o desenvolvimento da criança e, especialmente, para a sua formação escolar e cidadã, mas, para isso faz-se necessário que as instituições escolares e, neste contexto, as públicas possam oferecer um ambiente adequado e uma organização didático-pedagógico capaz de despertar a motivação para a aprendizagem em todas as idades.

A educação infantil é a primeira etapa da educação escolar que coincide com um período rico e propenso a grande aprendizagem por parte da criança, destacado por pesquisadores, quem sabe, como o mais significativo para seu desenvolvimento posterior, por isso deve-se considerara criança em seus aspectos afetivos, físicos, intelectuais, linguísticos e sociais. O ambiente e as relações nas quais ela está envolvida são fundamentais para que se sinta segura e aprenda. Neste sentido, é importante que as crianças sejam acolhidas com empatia por parte das professoras, o ambiente lhe transmita segurança e seja adequado ao seu aprendizado, de forma a facilitar o desenvolvimento de suas habilidades na continuidade de sua vida escolar, especialmente, no processo de transição para o ensino fundamental (NASCIMENTO et al., 2015).

Assim, no decorrer do presente estudo serão discutidos aspectos que envolvem a etapa final da educação infantil, mas especialmente o processo de transição e o ingresso para o ensino fundamental, embasando a pesquisa em dados empíricos, com o fim de observar quais os fatores constituem a complexidade deste processo de transição e, como é possível encontrar elementos primários para compreender, com maior clareza, esse contexto considerando inclusive possíveis fragilidades das escolas públicas, nas quais a pesquisa vai se concentrar.

É inquestionável o fato de ser necessário oferecer para os alunos que passam pela transição referida uma estrutura organizacional, didático-pedagógica e relacional favorável para esse processo para que haja contínuo aprendizado, de forma a perpetuar o encantamento da criança pela escola.

Cabe ainda ponderar que as crianças ingressam com idade cada vez menor na educação infantil permanecendo nela por mais tempo do que em períodos históricos anteriores, bem como houve alteração da idade para o ingresso no ensino fundamental, neste sentido, é preciso entender que a escolarização obrigatória, segundo Barbosa e Delgado (2012, p. 118) origina uma estrutura que amplia “[...] mais escolas, mais vagas, mais tempo nas escolas, mais professores, mais cedo em idade para os ingressantes”. Todavia, essa expansão escolar quantitativa não tem o mesmo dinamismo que as transformações e resultados qualitativos (SILVA, 2016), sendo que esses últimos precisam ser discutidos e, desse modo, entra-se com as ponderações acerca dos fatores que geram estresse para as crianças na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Ao fazer uma análise em relação à inclusão da criança com 6 anos no ensino fundamental, entende-se que pode ter havido um processo precoce, que amplia e generaliza uma condição de despreparo da criança para essa transição e, inclusive, das professoras e da própria instituição escolar, que nem sempre tem a estrutura necessária para despertar nos alunos ainda cedo o interesse pelo aprendizado escolar (GORNI, 2007). É necessário assim, avaliar amplamente esse processo de antecipação da alfabetização na educação infantil e avaliar os prós e contras da transição para o ensino fundamental e um processo diferente de ensino (SILVA, 2016).

Os elementos a serem discutidos no decorrer deste estudo, apontam no que tange aos elementos de ordem didático-pedagógica das duas etapas escolares (educação infantil e ensino fundamental), considerando todos os fatores que devem ser pensados, apontados, planejados e analisados para que a transição entre essas etapas ocorra com mais estável, segura, de forma prazerosa, com menor estresse possível e significativa para as crianças.

Importante ainda comentar que além dos aspectos que envolvem o início da escolarização há aspectos relacionados à legislação e às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) tanto para a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, que discorrem a respeito de como a escola precisa agir para respeitar os princípios Éticos, que se avultam com relação a valorização do ser e do saber dos alunos, na construção de uma educação que respeita o direito à cidadania, desenvolvendo a sensibilidade e valorizando a criatividade, mas, para isso é relevante a continuidade entre as etapas, o que se apresenta distante quando observada a educação infantil e o ensino fundamental (PAZ; OLIVEIRA, 2017).

É claro que se faz necessário considerar os diversos fatores que geram mudanças na vida das crianças quando da transição da educação infantil para o ensino fundamental, desde os

novos colegas, outros espaços, novos educadores e com métodos didáticos-pedagógicos diferentes, o que pode gerar dificuldades em acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem e gerar estranhamento para com a escola. Assim, tais elementos serão analisados no decorrer deste estudo, levando em consideração aspectos que envolvem esta travessia e os novos desafios no ensino fundamental.

Para apresentar os aspectos que envolvem a transição da educação infantil para o ensino fundamental é importante demonstrar algumas particularidades de cada etapa, sendo que na primeira fase escolar o lúdico e o brincar são os pontos de comunicação com a criança e de encantamento.

Atenta-se que, muito embora, a discussão sobre o uso de materiais lúdicos na alfabetização seja mais divulgada, a verdade é que o brincar é um constituinte do humano e não apenas do comportamento das crianças, mas também, dos adultos. Neste sentido, ao retomar aspectos da trajetória histórica da humanidade, Carneiro (2014, p. 31) argumenta que “Mais do que os próprios brinquedos muitos jogos retrataram as atividades culturais e econômicas da época, como foi o jogo Real de Ur, de 3500 a.C., encontrado em um túmulo da nobreza.”

Ainda no percurso histórico do brincar Carneiro (2014, p.31) relata que “[...] os romanos e os gregos deixaram grandes legados no aspecto lúdico, tais como atividades físicas, uso de bonecas, animais e objetos em miniatura feitos de barro sendo a semelhança do mundo adulto para que as crianças brincassem”.

Compreende-se assim, que o uso do lúdico é intrínseco ao existir humano e não apenas como fonte do processo de ensino e de aprendizagem escolar, mas também, como instrumento de socialização em que crianças e adultos interagem por meio de brincadeiras e brinquedos, como por exemplo, os jogos, por isso a importância em utilizar esse recurso como método didático-pedagógico na educação infantil e, também, nos primeiros anos do ensino fundamental. É muito comum que a dimensão da ludicidade da condução didático-pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental seja relegada em detrimento de introduzir outras metodologias que levem a resultados mais pragmáticos no que diz respeito à alfabetização e ao que a criança precisa aprender, fazendo com que haja um fosso entre os dois níveis de escolaridade.

Neste sentido, pode-se entender que o brincar embora seja um mecanismo muito apropriado pela característica das crianças na educação infantil não está restrito a este contexto e, estudos apontam que esteve presente em diferentes períodos da história e evolução humana e apresenta-se como um instrumento capaz de fortalecer relações sociais, gerar na criança responsabilidade, aprendizagem de regras, costumes e valores (DIAS; SILVA, 2016). Por isso,

é importante que o ensino fundamental faça uso dele, não excluindo-o totalmente, deixando as crianças com sentimento de estranheza e desmotivação para a aprendizagem escolar.

Na verdade, é preciso observar que as práticas educativas tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental são desenvolvidas a partir de concepções que os educadores possuem a respeito das crianças e da infância, dessa forma, o profissional que atua nos dois níveis precisa ter a compreensão do que representa cada etapa para a criança para desenvolver seu trabalho e não simplesmente ignorar o processo de aprendizagem desenvolvido atuando como se cada etapa fosse independente. Afinal, os alunos com 5, 6 e 7 anos são crianças que possuem em sua essência o desejo de brincar e a ludicidade como base formadora de seu desenvolvimento, da constituição de seu caráter e de sua educação, assim, é preciso refletir sobre o acolhimento das crianças no ensino fundamental e a nas rupturas didático-pedagógicas da transição entre os níveis. Faz-se necessário, refletir e discutir claramente como as crianças vivem a entrada no ensino fundamental (DIAS; CAMPOS, 2015).

Outro ponto a ser esclarecido, quando se trata do tema aqui apresentado, é a proposição que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz para que a transição da educação infantil para o ensino fundamental seja realizada de forma tranquila, dinâmica, clara e eficiente, permitindo que a criança continue com o encantamento que possa existir em relação à escola e ao aprendizado.

Como já referido, torna-se necessário compreender que aos seis anos, a criança ainda se encontra em um processo evolutivo, em que prevalecem o lúdico e o brincar como fonte de conhecimento e aprendizado. Desse modo, a BNCC sinaliza que nas séries iniciais do ensino fundamental é possível dar continuidade ao desenvolvimento intelectual, emocional, físico e motor dos alunos (DIAS; SILVA, 2016). Neste sentido, o currículo escolar deve atentar-se e contemplar também a maturidade e desenvolvimento da criança.

Além do uso da linguagem lúdica e das proposições teóricas da BNCC, outro fator a ser discutido para que a transição seja realizada com melhor nível de aproveitamento da criança, está a infraestrutura da escola, que pode ser elemento de grande significado.

Considera-se que a infraestrutura escolar é um fator que influencia amplamente os processos de ensino e de aprendizagem escolar, especialmente, no caso das crianças, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, por isso, as instalações e infraestrutura física devem ser adequadas para que elas se sintam felizes e protegidas, influenciando positivamente em seu desempenho (SÁ; WERLE, 2017).

Ainda na busca por aclarar os aspectos que podem influenciar a transição da educação infantil para o ensino fundamental é importante apresentar o papel da professora e a sua relação

com os alunos, que chegam de uma etapa em que o brincar toma a maior parte de seu tempo e precisam adaptar-se para uma nova jornada escolar com tarefas mais densas.

O aprendizado é profundamente influenciado pela boa relação professora-aluno, especialmente quando a professora consegue utilizar de forma prática e motivadora o espaço permitindo o uso adequado do material e os instrumentos didáticos-pedagógicos disponíveis, encantando a criança. Tudo isso se torna mais relevante quando a criança se encontra no período crítico ou sensível de transição dessas duas etapas. É necessário que as aulas do ensino fundamental não percam a dinamicidade e o encantamento da etapa anterior e, para isso, o protagonismo mediador da professora desempenha um importante papel na mediação de conhecimento e como qualificador de todo o processo (MONTEIRO; SILVA, 2015).

As escolas precisam avaliar e planejar cada etapa ou passo no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental observando as consequências da ruptura didático-pedagógica e, do total esquecimento acerca do uso de uma comunicação conhecida pela criança, que tem como fonte o lúdico, pois, este também pode ser um instrumento a ser amplamente utilizado para a alfabetização e o letramento.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental pode gerar uma ruptura na qual a criança deixa totalmente o lúdico para ter um ensino centrado numa pedagogia conteudista, com muitas regras e um ambiente de maior estafa, em que ler e escrever tornam-se o centro do fazer pedagógico sobrecarregando as crianças com tarefas que podem desmotivá-las e o desestimulá-las resultando em precariedade no processo de aprendizado e de criação, que são elementos essenciais para os processos de ensino e de aprendizagem na escola em todas as etapas e ciclos (DIAS; SILVA, 2016).

Outro aspecto a ser analisado é a própria obrigatoriedade de a criança iniciar seu processo escolar, pois, com a homologação da Lei nº 12.796/2013, aos quatro anos, torna-se obrigatório seu ingresso na educação básica. Neste sentido, municípios e estados tiveram que se adaptar para oferecer a educação infantil na modalidade pré-escola desde 2016, todavia, esta exigência não veio acompanhada de um planejamento efetivo das condições pedagógicas e de recursos financeiros para a sua efetivação e, mesmo as professoras não foram suficientemente qualificados e orientadas de como proceder fazendo com que as escolas estaduais passassem a ter maior dificuldade tanto na educação infantil, quanto no processo de transição para o ensino fundamental, gerando um inevitável processo de transição escolar deficiente (PAZ; OLIVEIRA, 2017).

A transição da educação infantil para o ensino fundamental quando realizada de forma brusca, sem o devido acompanhamento ou sem o diálogo e trabalho entre escolas, origina um

conjunto de problemas para a criança, que influenciam diretamente em seu aprendizado, por isso é preciso que os profissionais da educação tenham conhecimento das melhores estratégias para realizar esta passagem sem prejudicar os processos de ensino e de aprendizagem do aluno.

Quando a transição é realizada de forma brusca, sem as necessárias medidas pedagógicas, gera consequências que prejudicam a liberdade de expressão e o processo de criatividade da criança, isto porque o ensino fundamental passa a funcionar como se fosse independente da fase da escolaridade anterior, negando aspectos significativos da vida escolar e da criança, como por exemplo, o brincar que fica secundarizado nessa etapa da escolarização, como foco unicamente na aprendizagem da leitura e da escrita (DIAS; CAMPOS, 2015).

A energia das crianças diminui e a dinamicidade no ambiente escolar acaba prejudicando os processos de ensino e de aprendizagem quando são limitados por algum motivo, como é o caso da falta de infraestrutura na sala de aula e na escola como um todo; a dificuldade didático-pedagógica das professoras e as relações com o novo ambiente do ensino fundamental que podem passar por um processo de enrijecimento e ausência de sensibilidade com a condição da criança e, desse modo, não permitir que ela se desenvolva com a mesma dinâmica da educação infantil.

Outros entraves também causados por diversos fatores como a deficiência das professoras em relação ao domínio da matéria e a falta de uso adequado dos recursos didáticos-pedagógicos são fatores que geram mais dificuldades para as crianças no aprendizado no início da etapa do ensino fundamental. Estudo realizado por Monteiro e Silva (2015), ressaltam os aspectos relacionados com a falta de infraestrutura das salas de aula no ensino fundamental, que não permitem a correta locomoção das professoras para atender a todos os alunos, o que gera dificuldades na aprendizagem.

Todos estes fatores combinados dificultam a passagem harmoniosa dos alunos da etapa da educação infantil para o ensino fundamental, pois, a estrutura inadequada ou frágil nas escolas públicas no Brasil acaba gerando problemas e limitações no trabalho pedagógico com as crianças (NASCIMENTO et al., 2015) e, acontece um processo de engessamento das crianças no ambiente e, conseqüentemente, distanciamento do interesse no aprendizado.

Considera-se que o ambiente escolar e os instrumentos didáticos pedagógicos não estão disponíveis segundo a necessidade das escolas, especialmente, nas instituições públicas, desse modo, é preciso suplantar o engessamento existente e a burocracia, que fragilizam o ambiente e estigmatizam as escolas públicas do ensino fundamental, quanto à qualidade do ambiente e da educação oferecida (FERREIRA, 2017).

A realidade nas escolas demonstra a importância em discutir os períodos de transição escolar, que de acordo com Paz e Oliveira (2017) ocorrem muitas vezes de forma ríspida, sem que as crianças consigam assimilar a nova etapa e os novos elementos que farão parte dela, desde a infraestrutura da escola, até o currículo escolar e o método didático-pedagógico utilizado pelas novas professoras, que deixam de ter uma relação paternal e maternal com as crianças e passam a um rigor pedagógico que pode gerar desencantamento da criança pela escola e pelos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante que se possa discutir de forma ampla os aspectos que envolvem essa transição e como apontam Dias e Silva (2016), dialogar sobre os cuidados, que devem ser potencializados pelas professoras em relação ao método didático-pedagógico do ensino fundamental, ainda mais, quando existe um corte brusco do antigo método, deixando de se utilizar do lúdico e das brincadeiras, para usar um método de ensino com um processo mais mecanizado. É oportuno ainda apontar que quanto mais harmoniosa for essa passagem para as crianças, melhores resultados terão na sua vida escolar.

Considera-se assim, que este estudo é importante para as professoras das escolas públicas, especialmente, aquelas que serão alvo do estudo de campo, pois é preciso que as professoras possam compreender a relevância do método de ensino lúdico que usa a afetividade e gera uma cumplicidade da criança com as professoras, que de acordo com Paz e Oliveira (2017), na educação infantil são as “tias”, em quem as crianças confiam e admiram, existindo um ambiente acolhedor na escola. Porém, todo aquele aconchego que permite até mesmo um “soninho” na escola é suspenso e substituído por um método didático-pedagógico que exige maior atenção, concentração e, por vezes, com pouca sintonia com a linguagem da criança.

É oportuno dialogar acerca da importância do lúdico e o papel do brincar na aprendizagem das crianças na educação infantil, porém, é pertinente que esta linha de condução do trabalho pedagógico tenha continuidade no ensino fundamental, para não quebrar o ritmo e a sequência de aprendizado das crianças.

Como bem explica Dias e Silva (2016) é necessário que a transição entre essas etapas escolares seja realizada considerando as novas exigências pertinentes ao ensino fundamental, mas também, de forma menos drástica evitando que ocorra uma ruptura em que a criança deixa de aprender com uma linguagem que lhe é conhecida, para uma linguagem pesada, que a sobrecarrega de obrigações e destrói o encantamento pelos processos de ensino e de aprendizagem.

Cabe a comunidade escolar e, especialmente, as professoras compreender a viabilidade de oferecer um ensino fundamental com base em uma educação lúdica, segundo o que define a

própria resolução 4/2010 (PAZ; OLIVEIRA, 2017), quando trata da necessidade de considerar dimensões relacionadas ao aprender da criança, e instrumentos como o lúdico que facilitam e instigam seu desenvolvimento cognitivo e social, visto que de acordo com o ensino fundamental proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é preciso uma formação integral dos alunos e isso engloba a afetividade e sociabilidade geradas pelo uso do lúdico (BRASIL, 1997).

Salienta-se ainda a preocupação com esse processo de transição, tendo em vista que as crianças precisam ser desenvolvidas no ambiente escolar considerando suas diferentes capacidades, ou seja, segundo Brasil (1997, p. 67): “[...] cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla dos estudantes”.

É oportuno ainda destacar que o olhar sensível e pedagógico permitirá a compreensão acerca das especificidades da infância, que de acordo com Silva (2016), contemplam dentre outros aspectos o desenvolvimento da imaginação e da sociabilidade a partir do uso do lúdico, da fantasia e do brincar, que permitam descortinar sob os olhos infantis a beleza da escola e do aprender, existindo, portanto, a necessidade de dialogar cada uma das etapas e facilitar a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, que não podem ser considerados como etapas diferentes ou opostas, mas, contínuas e evolutivas.

A discussão acerca dos fatores que envolvem a transição da criança na escola, traz benefícios inclusive para os gestores públicos e para o próprio Ministério da Educação (MEC), que precisa compreender os fatores fundamentais para o bom desenvolvimento escolar da criança e, neste contexto, serão tratados os aspectos acerca da estrutura física, do currículo e do método didático-pedagógico das professoras, que de acordo com Monteiro e Silva (2015) são atores ativos dos benefícios desta transição.

Neste sentido, justifica-se a implantação deste estudo por ser um instrumento de busca pela melhoria do aprendizado no ensino fundamental a partir da redução dos problemas na transição da educação infantil, considerando diferentes fatores, como o espaço físico da escola, o currículo e o método didático-pedagógico da professora que recebe os alunos advindos de um ciclo de ensino embasado unicamente embasado na ludicidade, de forma a não ter uma ruptura capaz de desmotivar as crianças para o aprendizado.

A construção do presente trabalho teve como base estrutural quatro capítulos divididos da seguinte forma: o primeiro capítulo trata sobre o estado do conhecimento sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental e sua relação com as dificuldades no processo de alfabetização; o segundo capítulo trouxe o entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental e o desenvolvimento; o capítulo três apresentou os caminhos metodológicos e o

capítulo quatro apresentou e discutiu os dados primários da pesquisa nas escolas de Rondonópolis-MT.

O primeiro capítulo trouxe o estado do conhecimento, ou seja, a estrutura teórico-científica sobre os estudos realizados sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental traçando as relações com as dificuldades geradas na alfabetização devido à quebra de continuidade no processo de aprendizado da criança. Os trabalhos apresentados foram dissertações coletadas na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2020.

De acordo com os dados teóricos apresentados no segundo capítulo foram trabalhados sob dados secundários temas como a epistemologia do desenvolvimento da criança; a educação infantil no Brasil e como é o entrelugar para o ensino fundamental; o papel da professora nesse processo de transição de ciclo escolar da criança, de forma a garantir o entrelugar com a continuidade da motivação da criança para o aprendizado e, ainda, houve a necessidade de apresentar aspectos que possam demonstrar a complexidade do ensino do entrelugar considerando os dias atuais.

O capítulo três trouxe os caminhos metodológicos realizados para a execução da pesquisa e construção da presente dissertação. Assim, neste capítulo foram traçadas as ações para a realização da pesquisa teórica (em dados secundários) e, também, a pesquisa de junto às professoras (em dados primários), que complementaram o entendimento sobre o tema entrelugar em sua prática pedagógica cotidiana.

Por fim, o quarto capítulo trouxe os resultados e discussões, considerando o olhar sensível das professoras e seus entendimentos e análises sobre o entrelugar e, também, os aspectos presentes na educação escolar, considerando a complexidade do entrelugar, enquanto um lugar de fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, que traz diversas transformações nas vivências escolares das crianças na troca de ciclo.

CAPÍTULO I – O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As mudanças ocorridas no contexto educacional vivenciadas no século XX trouxeram novas perspectivas aos educadores. Nesse sentido, a partir das mudanças advindas das diretrizes curriculares nacionais que tratam sobre a educação básica (BRASIL, 2009), foi trabalhada a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, trazendo novos aspectos educativos a serem trabalhados pelos educadores em suas novas práticas pedagógicas.

Com fundamento no cumprimento de exigência para a elaboração de um estudo de pesquisa do Programa *stricto sensu* – Mestrado em Educação, o ponto inicial para o estado do conhecimento, aqui apresentado, foi a seleção de quatro palavras-chave: educação infantil, ensino fundamental, transição educacional e, o papel da professora neste momento, a fim de delimitar um espaço de pesquisa relacionado ao tema abordado para esta investigação, tendo em vista que dentro do campo educacional a busca por respostas que levem a uma prática diferenciada e que possa ofertar resultados positivos no processo educacional, ainda mais com relação ao entrelugar, ou seja, ao lugar/tempo de transição da educação infantil ao ensino fundamental.

A partir desta busca, foi realizado um mapeamento, para identificar e classificar os trabalhos em dissertação de mestrado (DM) e teses de doutorado (TD), das diversas universidades brasileira, independentemente de ser de cunho público ou privado, desde que tais trabalhos tenham sido publicados na base de coleta projetado para esta pesquisa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como delimitação temporal o período de 2000 a 2016, tendo em vista que a acessibilidade de dissertações e teses de períodos mais recentes (2017 a 2020) dentro desta plataforma eram bem restritos e, tendo a necessidade de um estudo dentro da perspectiva apresentada, a delimitação de anos estendeu além do previsto.

Foram encontrados na plataforma CAPES, 1.110.668 trabalhos, sendo diferenciados e nomeados como já descrito acima em DM e TD, dos quais foram, 824.616 DM e 28.6052 TD no tocante a área de educação que refere ao tema abordado. No entanto, tendo como base o interesse de pesquisa deste estudo do estado do conhecimento e a aproximação das temáticas com o presente estudo de investigação, foram selecionados 16 trabalhos, sendo 12 DM e 4 TD e, estas podem ser visualizadas no quadro 1, em que são aliadas de forma analítica para melhor visualização.

Assim, os dados apresentados no quadro 1 foram: ano de publicação do trabalho, nome do autor (pesquisador) que o realizou, tipo de estudo, o título do estudo e a Instituição de Ensino Superior (IES).

Quadro 1 – Dissertações e publicadas e selecionadas dentro da plataforma da CAPES

Ano	Autor	Tipo	Título	IES
2011	Ruhena Kelber Abrão	DM	O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais	Universidade Federal de Pelotas. Biblioteca depositária: Biblioteca setorial ESEF-UFPEL.
2012	Adriana Zampieri Martinati	DM	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Biblioteca Depositária: PUC-Campinas
2013	Izabel Maciel Monteiro	DM	As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Universidade Federal do Ceará.
2014	Edineia Castilho Ribeiro	DM	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental	Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFJF
2014	Edilamar Borges Dias	DM	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças?	Universidade da Região de Joinville. Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
2014	Rosalva de Cássia Rita Drummond	DM	Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entrelugar	Universidade do estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ
2014	Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira	DM	O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede - UFRN
2014	Andrea Silveira Dutra	DM	E, agora eu vou pra onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de Mesquita RJ, em jogo currículo e avaliação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica biblioteca depositária: UNDEFINED
2015	Rosa Maria Vilas Boas Espiridião	DM	A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca depositária: PUC Minas
2015	Georgete de Moura Barboza	DM	Agora, acabou a brincadeira! A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

2016	Lilian Rodrigues Correa	DM	Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé. Biblioteca da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/ Campus Jaguarão
2016	Fabiana Fiorina Checconi	DM	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações	Universidade de Araraquara. Biblioteca Depositária: centro universitário de Araraquara - UNIARA
2003	Silma Martinez Simões Rodrigues Lara	TD	Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares: uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens.	Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
2012	Cinthia Votto Fernandes	TD	A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS
2012	Keila Hellen Barbato Marcondes	TD	Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP
2012	Shelly Blecher Rabinovich	TD	A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

De posse destes dados foi realizado um mapeamento para identificação desses estudos, para a partir deste realizar a classificação e análise do material coletado, sendo que essas preliminares possuem o objetivo de esboçar o estado do conhecimento baseado nas palavras-chave, educação infantil, ensino fundamental, transição educacional e alfabetização. Com base nos dados foi possível verificar o percentual de pesquisadores educacionais envolvidos nesta linha de estudo, a fim de verificar o nível de preocupação acadêmica voltado ao tratamento desse tema, tendo em vista que ele despertou nesta orientanda a necessidade de verificação e estudo abordando o percentual de crianças com dificuldades de adaptação no período de transição tem aumentado e as consequências pertinente a este período tem refletido no processo de alfabetização.

O trabalho foi dividido em três tópicos: procedimento de coleta de dados; panorama geral e análise quantitativa das palavras-chave ou descritores, pertinente ao tema abordado para este estado do conhecimento dos trabalhos selecionados.

1.1. Procedimentos Para a Coleta dos Dados

O presente estudo foi construído a partir da busca de estudos científicos para a coleta de dados, por intermédio dos descritores já apresentados e, levantamento na plataforma já citada, em que foi possível verificar uma gama diversificada de dissertações e teses apontadas como possíveis respostas para essa pesquisadora, que mediante a variedade apontada, optou por verificar alguns dos temas propostos e, por fim foi selecionado os títulos que lhe foram convincente por intermédio da leitura dos resumos das teses e dissertações.

As etapas utilizadas para esta coleta foram estruturadas da seguinte forma:

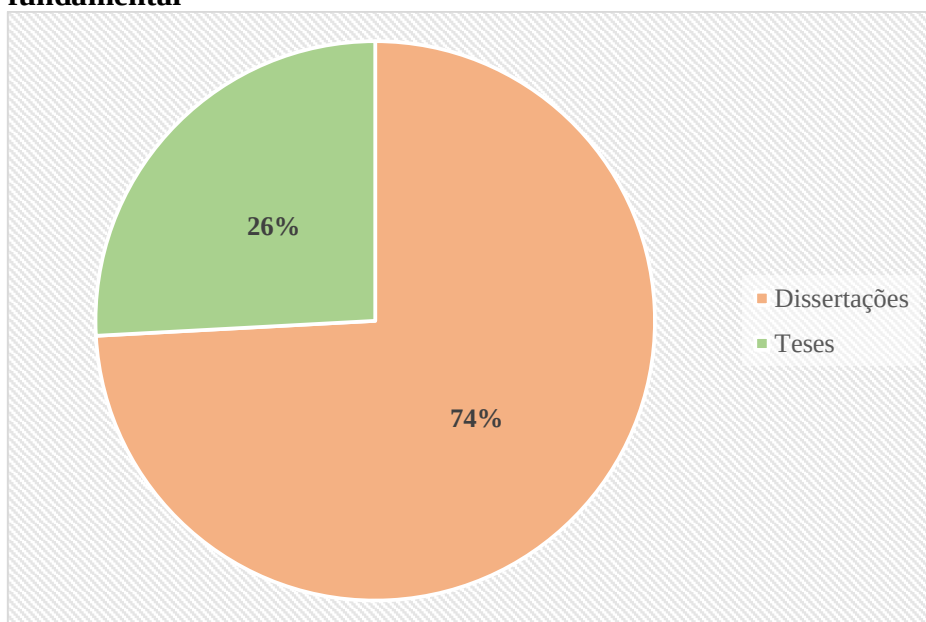
- 1) Definição do descritor;
- 2) Levantamento dos resumos na plataforma CAPES;
- 3) Busca na página do banco de dissertações e teses, por intermédio da digitação dos descritores no campo assunto;
- 4) Delimitação de período, que a princípio ocorreu de forma por procura de dissertações e teses mais recentes e, mediante a dificuldade por um número expressivo, a delimitação envolveu um período maior;
- 5) Mediante a delimitação foram encontrados uma gama maior de dissertações e teses produzidas por pesquisadores brasileiros que buscam respostas pelo tema proposto por esta mestranda e, que formou o *corpus* investigativo desta pesquisa;
- 6) De posse das dissertações e teses escolhidas foi possível realizar o quadro 1, em que consta as informações: ano, autor, tipo, título e IES;
- 7) Com base nos dados encontrados, iniciou a produção de uma análise quantitativa, para criação dos gráficos, fundamentando-se na metodologia, no programa, por região e nas instituições;
- 8) Para concluir, a elaboração das considerações finais a partir da análise dos dados.

Depois do levantamento dos dados, a opção por 12 dissertação de mestrado e, 4 teses de doutorado, que envolve a temática deste estudo, é chegado o momento da leitura das mesmas, a fim da realização da análise individual de cada um dos estudos, verificando se cada proposta se encontra relacionada ao ponto de vista esperado desta pesquisadora, tendo em vista que o presente estudo visa verificar a produção acadêmica em nível nacional, envolvida dentro desta perspectiva. Dessa forma, considerando as mudanças advindas na legislação curricular brasileira é valido ressaltar que ocorre a geração de uma inquietude por parte de alguns educadores em relação aos cuidados dispensados a estas crianças durante este período de transição escolar, compreendido entre a educação infantil e o ensino fundamental.

1.2. Análise Quantitativa dos Dados

Ao buscar os resultados por intermédio dos descritores na plataforma da CAPES foi coletado o seguinte resultado ao pesquisar segundo o descritor: transição da educação infantil para o ensino fundamental: 1.083.175 trabalhos dos quais 737.486 eram dissertações e 257.125 eram teses. Assim, o gráfico 1 apresenta a seguinte demonstração quantitativa do resultado:

Gráfico 1 – Tipo de trabalhos sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental

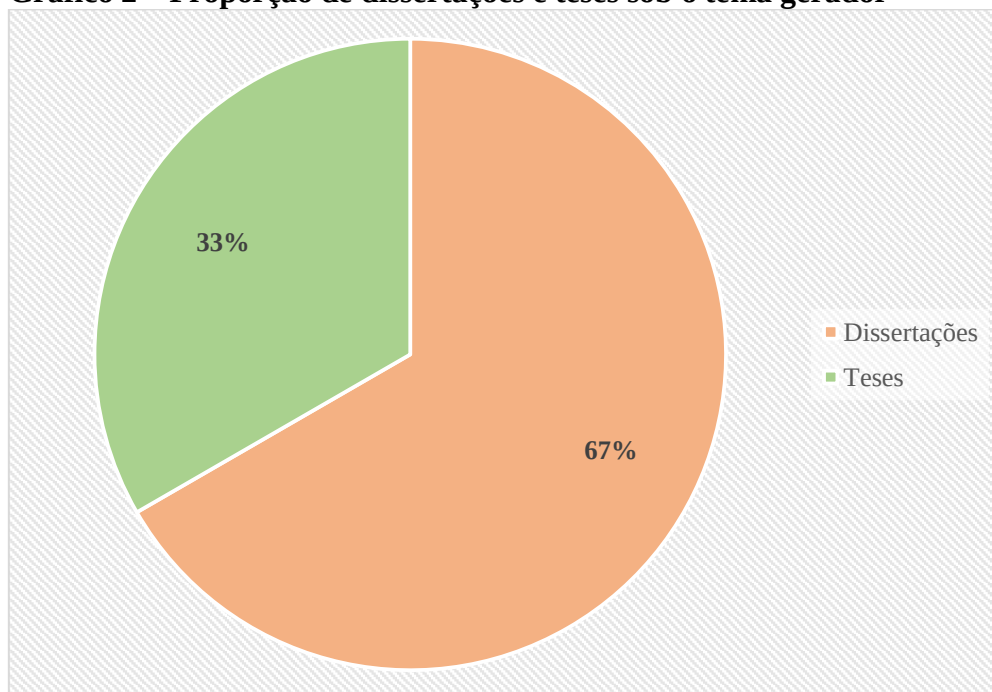


Fonte: Bases de dados da CAPES (2020).

Pode ser observado que o percentual de pesquisadores em mestrado tem demonstrado uma maior preocupação em estudar de forma geral e de modo abrangente, sobre o tema de transição educacional, tendo um percentual de 74% dos pesquisadores do mestrado, que buscaram compreender o que está ocorrendo no período entre a educação infantil e o ensino fundamental, embora nem todos os títulos foram voltados a mesma preocupação desta pesquisadora, pois alguns títulos arrolados em conjunto à pesquisa, tinham uma vertente diferenciada, como, por exemplo, a dissertação de Suely Domingues Romero Hauser, sob o tema: “A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica”, que pesquisou sobre os problemas enfrentado pelas crianças já em nível mais avançado. No entanto, independentemente da vertente pesquisada, existe um importante percentual de mestrandos que têm demonstrado sua preocupação em estudar o que de fato vem ocorrendo após a aprovação de um ensino fundamental de nove anos e a inserção mais cedo da criança nesse processo.

Com relação a proporção de estudos sob o tema gerador da presente pesquisa, pode-se observar já na primeira página de busca da plataforma as informações apresentadas no gráfico 2:

Gráfico 2 – Proporção de dissertações e teses sob o tema gerador



Fonte: Bases de dados da CAPES (2020).

Este percentual já é previsto na primeira página de busca da plataforma, deixando já uma disparidade entre dissertações e teses, pois, dos vinte resultados apontados na primeira página, oito são dissertações que focam na mesma vertente de estudo desta pesquisadora e, apenas três teses de doutorado, são apontadas dentro da mesma vertente, totalizando um número de onze trabalho, enquanto que, nove trabalho, mesmo estando arrolados dentro da página de busca não compactua da mesma visão da presente pesquisa em relação a abordagem pretendida.

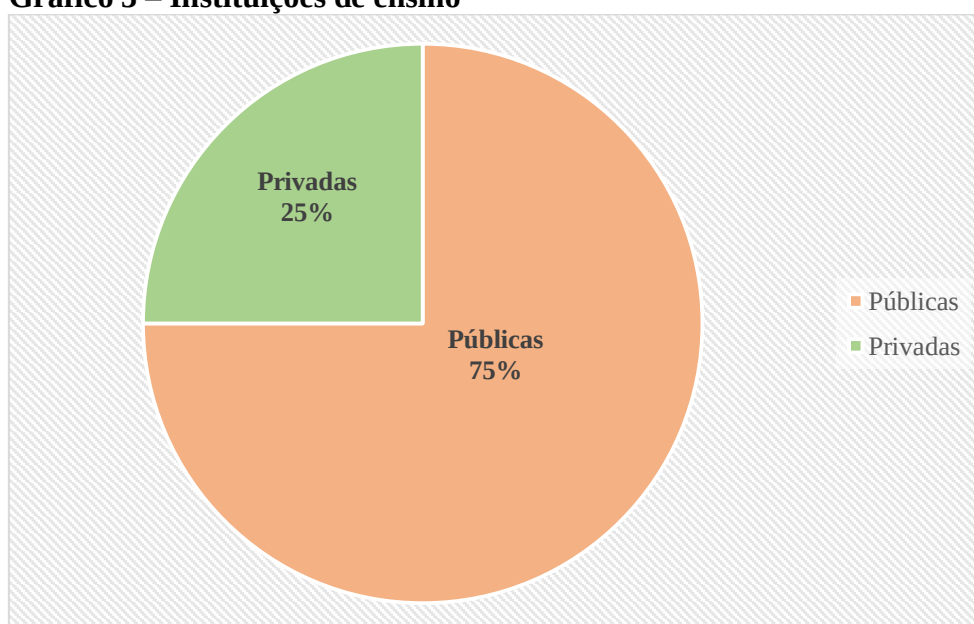
Dentre os resultados obtidos e já descritos acima foram escolhidos os trabalhos que totalizaram 16 dissertações e 4 teses, a fim de facilitar a elaboração do estado de conhecimento, devido a demanda de trabalhos e a restrição de tempo para uma pesquisa mais aprofundada em ler todas as propostas apresentadas pela plataforma. Sendo válido ressaltar que da página dez em diante de busca, a plataforma sempre apresentava erro de busca, sendo também um impeditivo, para o encontro de outros títulos que estivessem relacionados ao descritor escolhido.

A busca de estudos, em princípio, trabalharia com um período de pesquisas mais recentes (5 anos), mas como já descrito, por alguns impeditivos, a abrangência foi maior,

inclusive porque os trabalhos mais recentes foram de quatro anos, para as dissertações publicadas e que estavam acessíveis e, de oito anos para as teses de doutorados.

Dentro desta análise foi verificada as instituições que têm oportunizado seus pesquisadores na realização de estudos na área educacional na busca por apoiar programas educacionais, voltado ao mestrado e doutorado na área da educação, com intuito de verificação da situação vivenciada pela educação no país e, buscando ofertar respostas as dúvidas frequentes de educadores, que estão abertos para mudanças que lhes proporcionem melhorias no contexto das práxis pedagógicas.

Gráfico 3 – Instituições de ensino



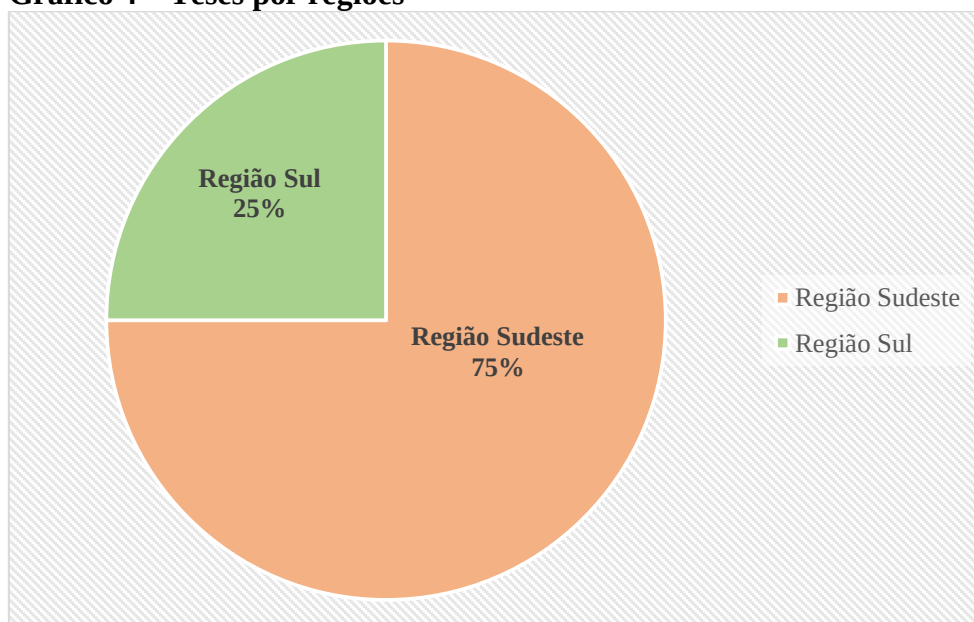
Fonte: Bases de dados da CAPES (2020).

Sendo este percentual levantado não fundamentados em todas as dissertações e teses disponibilizadas dentro da plataforma CAPES, tendo em vista um número elevado e, também a indisponibilidade de acesso a todos os estudos referenciados no catálogo, levando a um levantamento mais restrito, que proporcionou uma visão ampla sobre as regiões do Brasil, em que os pesquisadores se encontram mais preocupados em ofertar respostas aos inúmeros questionamentos sobre a educação e as experiências vivenciadas pelos alunos no período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Foi possível verificar que um número maior de instituições públicas tem ofertado programas de mestrado e doutorado na área da educação, sendo que, dentre os trabalhos escolhidos de forma aleatória, desde que, relacionado ao tema gerador de pesquisa desta

orientanda, um percentual de 75% de pesquisadores encontram-se em programas disponibilizados por instituições públicas e 25% em instituições privadas.

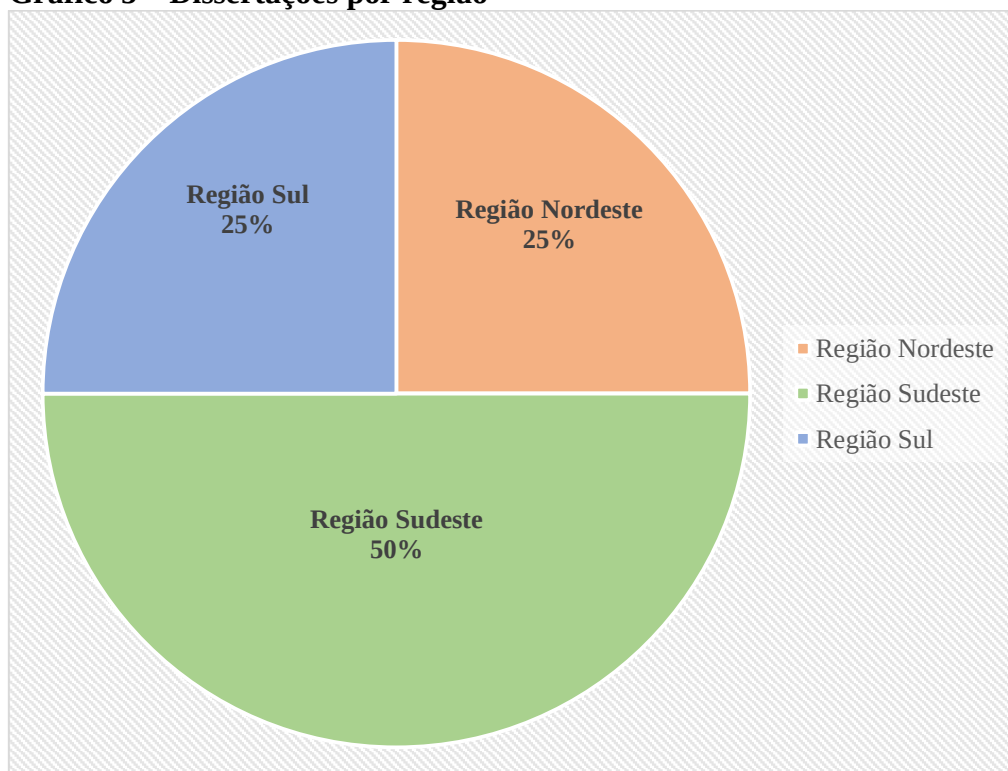
Gráfico 4 – Teses por regiões



Fonte: Bases de dados da CAPES (2020).

Dentro do programa de doutorado das teses escolhidas pelos quesitos já descrito, pode ser observado que a predominância de pesquisadores abordando o tema sobre a transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental, encontra-se em um percentual maior na Região Sudeste, com 75% sendo que, três destas teses duas foram publicadas em 2012 e uma em 2003. As instituições onde foram desenvolvido o programa na Região Sudeste foram a UNESP e FEUSP e, na Região Sul, o programa de pesquisa desenvolvida pela doutoranda Cinthia Votto Fernandes foi pela UFRGS.

Neste quesito, pode ser preocupante dentro do campo educacional para a região Centro-Oeste em que esta pesquisadora está desenvolvendo seu estudo, tendo em vista que dentre as teses disponíveis e acessíveis pela plataforma da CAPES, não foi encontrado nenhum doutorando pesquisando sobre o tema abordado pela mesma neste estado do conhecimento, levantando uma suposição de que os educadores desta região não têm demonstrado preocupação latente sobre o tema, deixando uma incerteza sobre a qualidade de ensino existente nas instituições destinadas a educação infantil e o ensino fundamental.

Gráfico 5 – Dissertações por região

Fonte: Bases de dados da CAPES (2020).

Dentro da área de pesquisa do mestrado, das doze dissertações escolhidas dentre as disponíveis na plataforma, também foi constatado que a Região Centro-Oeste, da pesquisadora do presente estudo, também não foi encontrado nenhuma pesquisa por parte dos mestrandos que tiveram a preocupação em publicar os resultados de suas pesquisas.

Novamente os dados possibilitaram a constatação de que a Região Sudeste mais uma vez superou no programa de realização de pesquisas dentro da vertente do mestrado em educação, que publicaram os resultados de suas pesquisas, tendo um percentual de 50% dos trabalhos disponíveis e escolhidos de forma aleatória dentro da plataforma. A Região Sul e a Região Nordeste ficaram em percentuais iguais (25%), em relação ao desenvolvimento de pesquisa e publicações dentro da plataforma, quanto aos trabalhos escolhidos.

A metodologia utilizada em ambos as frentes de pesquisas, mestrado e doutorado, foi a pesquisa qualitativa, em que os pesquisadores se dedicaram a coletar dados e, instituições públicas, para a verificação dos impactos causados dentro deste período transacional, da educação infantil para o ensino fundamental.

Na sequência da construção deste estado da arte é apresentado o próximo tópico, o qual traz alguns detalhamentos dessas pesquisas, sobre pontos que convergem para o

posicionamento desta pesquisadora, sobre os aspectos característicos das crianças presentes no período da transição escolar.

1.3. Discussão dos Resultados

O objetivo deste estado do conhecimento é verificar o interesse de pesquisadores, em nível de mestrado e doutorado, sobre a preocupação dos educadores em pesquisar e apresentar de forma pública suas descobertas relacionadas aos acontecimentos enfrentados no campo educacional, a partir da aprovação da lei que alterou o ensino fundamental de oito para nove anos (Lei nº 11.114/05 e Lei nº 11.274/06) (BRASIL, 2006).

Aponta-se que uma preocupação deve ser latente entre os educadores da educação infantil, principalmente, com relação aos primeiros anos do ensino fundamental, tendo em vista a necessidade de um preparo destas crianças no último ano da educação infantil para adentrar ao ensino fundamental, pois como apontam Beauchamp et al. (2007) é necessário que a criança seja acolhida em um ambiente capaz de lhe proporcionar segurança e, não sofra uma ruptura em seus processos de ensino e de aprendizagem neste momento de transição educacional.

Lara (2003) demonstra a preocupação em sua tese de doutorado, sobre a possibilidade de uma ruptura nos processos de ensino e de aprendizagem da criança neste período de transição educacional e, de acordo com a mesma este deve ser considerado, pois, tem o potencial de afetar todo um contexto do desenvolvimento infantil. Nesse mesmo contexto cita Facci (2004, p. 66) que: “[...] cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”.

Essas concepções geram o questionamento de Lara (2003) sobre a importância da presença efetiva de todos os envolvidos nesse processo de desenvolvimento da criança, de forma que ela não sofra com a passagem. A concepção de Lara (2003) vai ao encontro do que afirmam Zanatta et al. (2015), que relata sobre a importância de todos os envolvidos no processo educacional em compreender a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, com o objetivo de resguardar as singularidades da infância e as peculiaridades do período em que ocorre essa transição.

Pode ser observado que Lara (2003) se preocupa, em seu estudo, com a ruptura existente no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, ao referir que durante sua observação *in loco* percebeu que esta tinha um poder de influência sobre o desenvolvimento biopsicossocial da criança e, que este desenvolvimento tem interferência direta no aprendizado

da criança. A autora se alicerça na Teoria Walloniana, que defende a indissociabilidade dos campos funcionais, motor, afetivo e cognitivo durante o processo educativo de alfabetização, defendendo a presença do lúdico, neste período, como um trampolim para os conteúdos curriculares exigidos nas séries fundamentais, a fim de que esta ruptura não seja um obstáculo nos processos de ensino e de aprendizagem, até que a criança possa assimilar o lugar em que se encontra, valendo ressaltar que cada criança deve ter seu nível maturacional respeitado pelo educador, sendo o ponto de vista referenciado por Quinteiro e Carvalho (2012, p. 204) ao citarem que: “[...] a criança brinca para se tornar humana, e que ela tem necessidade social de brincar, construindo assim seus significados, apropriando-se dos conhecimentos [...]”.

Ao defender o papel da participação de todos envolvidos no processo educacional, os estudos se harmonizam com o entendimento de Rabinovich (2012) que em sua TD, buscou expor com ênfase a importância destes envolvidos, durante o período transacional. O objetivo foi verificar em sua pesquisa o ponto de vista de todos os componentes envolvidos durante este período debatido no campo educacional, por ter um a preocupação em verificar como as escolas estão se organizando mediante mudanças legais incluídas no campo educativo a seis anos atrás e que ainda não havia uma consolidação na prática.

De acordo com o entendimento de Rabinovich (2012) tanto a escola, quanto o organismo social, físico e o gestor, em sua maior proporção ainda não se adequaram a realidade de um ensino fundamental mais longo (9 anos) e, acima de tudo, para a chegada de uma criança de menor faixa etária nesse período escolar. De acordo com a autora, em sua pesquisa de campo, pode se observar que não há um preparo por parte dos educadores para trabalhar com essas crianças, tanto as que estão no último ano da educação infantil quanto as que estão na primeira fase do ensino fundamental, deixando a criança em um momento crucial, pois para algumas o nível maturacional demonstra ser impossível “encontrar” neste ambiente diferenciado e vivenciado por um período anterior.

Nesse sentido, é relevante considerar que:

Os gestores que atuam nas creches, pré escolas e escolas em funções chamadas de orientação, supervisão ou coordenação têm o papel importante de acompanhar as práticas, identificar os problemas, preparar a análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que de fato reúnam professores da educação infantil e do ensino fundamental, sentados lado a lado, pensando juntos, contando o que têm feito e o que não conseguem fazer. Priorizar essa modalidade de formação continuada exige entender que o objetivo desses encontros é pensar, discutir e problematizar o currículo, decidindo sobre o que compete à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, prevendo estratégias de transição tanto nas escolas de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil quanto nas que recebem crianças de outras escolas ou pré-escolas (KRAMER et al., 2011, p. 81).

Assim, como esclarece Rabinovich (2012) a realidade entre a teoria e a prática é discrepante, pois, infelizmente o número de educadores e todos envolvidos no processo educacional do entrelugar, estão distantes do disposto por meios legais em 2005 e 2006, que permitiu o ingresso de crianças com seis anos na educação fundamental e a extensão deste para nove anos, nem tanto pela sua duração, mas, pelo despreparo para esta extensão, tendo em vista ser melhor que esta criança permanecesse no seu ambiente rotineiro e viesse para o ensino fundamental com sete anos, um período em que seu nível maturacional já encontra em outra nível.

Essa preocupação pode ser observado em outros pesquisadores como Nogueira e Vieira (2013, p. 268), pois de acordo com estes o que deve ocorrer é um preparo por parte de todos envolvidos neste processo educativo, tendo em vista que as crianças chegam mais cedo a este período educacional e, para eles é importante que “[...] a transição não requer que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, mas que este lhes seja receptivo no momento que as crianças nele ingressam”.

Segundo o que estabelece a legislação sobre essa temática, existe:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 08).

Já para Fernandes (2014) além dos mesmos pontos observados pelos doutorandos já estudados, ela inclui uma preocupação com a obrigatoriedade presencial como parte do processo educacional, exigência essa não rotineira para a criança. Entende-se que esse ponto de vista também se constitui um obstáculo, que interfere de forma direta no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento de aprendizado.

Segundo Marcondes (2012) existe uma preocupação relativa a descontinuidade do processo educacional, tanto na organização quanto nas práticas pedagógicas, apontando espaço físico totalmente diferenciado de um período para o outro, a diferenciação metodológica, que por sua vez é outro ponto de mudança brusca a ser enfrentado pela criança, posto que aquele período de “tias” dóceis ficou para trás e essa criança se depara com educadores com outra visão, muitas vezes imposta pelo próprio sistema educacional, que lhes impõem cobranças por resultados. Desse modo, todos estes fatores terão impactos em proporção maior e negativo, sobre o processo educacional da criança, o que poderá inviabilizar o alcance dos resultados educativos esperados pela instituição.

Em relação às diferenças encontradas pela criança nesta transição, tem-se que:

[...] o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas (ARELARO et al., 2011, p. 47).

Percebe portanto que dentre as teses de doutorados escolhidas para o estado de conhecimento, há uma preocupação latente como o desta mestranda, em verificar o que ocorre durante a transposição escolar da criança da educação infantil para o ensino fundamental e, como esta pode interferir no processo ensino-aprendizado, mesmo mediante a mudanças ocorridas de forma legal há uma década, esta mesma preocupação ainda permeia o campo educacional, tendo em vista que pode ser observada a repetição do problema perpetuando ano após ano, devendo ocorrer uma preocupação para a mudança do entrelugar.

Em um segundo momento deste estudo e, partindo para as análises das dissertações, a escolha dentre as DM durante o processo de pesquisa desta mestranda gerou o seguinte manancial de informações: a princípio doze dissertações, mas, a análise de cada uma delas tomaria uma proporção maior de espaço, sem necessidade para um estado do conhecimento, tendo em vista que todas elas foram escolhidas por seus autores e pesquisadores comungarem a mesma linha de pensamento desta mestranda. Portanto, foram escolhidas seis trabalhos tendo como critério, três de instituição privada e três de instituição pública, não pelo critério de distinção educacional, mas, como meio de propagar que ambas as instituições se preocupam em incentivar pesquisadores, que tenham sensibilidade de observar o campo educacional e defender em suas pesquisas melhorias para a educação.

Martinati (2012), em sua dissertação, realizou uma pesquisa com crianças e educadores dos dois períodos estudados, para a verificação do distanciamento entre teoria e prática proposta pela Lei nº 11.274/06, que disciplinou sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, já que este propõe que sua intencionalidade é de acordo com Brasil (2004, p. 17): “Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e com isso, uma aprendizagem com qualidade”.

Para Martinati (2012) a sua preocupação é o cuidado que educadores e instituição devem ter para que este período transacional não seja um obstáculo no período de desenvolvimento biopsicossocial da criança e, sirva de ruptura nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva se percebe que esta preocupação deve ser estendida a todos educadores das primeiras fases da educação fundamental, por compreender que as crianças em sua maior

proporção não estão preparadas para adentrar a esta nova fase educacional e, conseqüentemente, é inevitável este processo brusco, que ocorre a ruptura prejudicial ao aprendizado, tendo em vista que esta transição afeta o desenvolvimento psicossocial desta criança, que se depara em um momento totalmente diferenciado às suas vivências.

Na observação de Martinanti (2012) ocorre um despreparo por parte dos educadores e da gestão e, acima de tudo, do poder público que normatiza leis alheios à realidade vivenciada no campo de trabalho, sem um preparo adequado de todos os envolvidos no processo educacional, tendo em vista que a legislação proposta em 2006 (BRASIL, 2006), afirma que o período de transição seja uma continuidade e ampliação, em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem.

Em sua pesquisa de dissertação, Espiridião (2015), propôs com maior afinco a desarticulação vivenciada pelas crianças de um período para o outro. Durante o período de estudo, a pesquisadora vivenciou a ruptura ocorrida entre um período e o outro, pois durante suas observações, ela pode identificar que as crianças da última fase da educação infantil vivenciavam um período ladeado de atividade lúdicas direcionadas para seu aprendizado e, ao chegar na primeira fase do ensino fundamental, praticamente ocorria uma mudança brusca, pois, ao seguir as normas impostas de forma legal, educadores desse período estão mais preocupados com a alfabetização e o letramento e não se preocupam em desenvolver tais processo de forma lúdica, deixando para trás um período de aproximadamente cinco anos vivenciado pela maioria dessas crianças, que estão dentro de uma creche desde seu 0 ano, embora na teoria possa ser observado a seguinte articulação:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (BRASIL, 2006, p. 20).

Para a mestrandia Checoni (2016) sua preocupação encontra-se voltada para ouvir o ponto de vista das crianças, pais e os educadores deste entrelugar, ou seja, do período de mudança entre a educação infantil e o ensino fundamental. É importante salientar essa preocupação em relação aos pais, pois como afirma Sousa:

A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas podem detectar

dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma (SOUSA, 2012, p.6).

Durante sua pesquisa de DM, ela pode realizar entrevistas com alunos dos dois períodos e as professoras quando pode verificar, que as crianças da escola pesquisada estavam cientes das mudanças que lhe esperavam, pois disseram que na nova série lhe seriam ensinada a leitura e a escrita, mas, ao deparar com as crianças do ensino fundamental, percebeu que essas sentiam falta das vivências anteriores e, assim concluiu, que a falta demonstrada era a imposição da escolarização para a alfabetização e letramento, sem a presença do ambiente em que estavam acostumados, longe das atividades lúdicas.

Nesse sentido, pode-se perceber a ocorrência mais uma vez de distanciamento entre a teoria e a prática vivenciada pelas entidades escolares no Brasil, tendo em vista que a legislação prevê que:

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação (BRASIL, 2006, p. 20).

Os educadores apontam dificuldades de preparo para lidar com este período transitório e, os pais por sua vez, demonstram em primeiro momento segurança quanto ao preparo dos filhos por parte da instituição e das professoras para com seus filhos, mas, essa realidade não foi vivenciada pelos pais das crianças que encontravam no primeiro ano do ensino fundamental, tendo em vista que eles estavam inseguros quanto às cobranças e imposições delegadas aos filhos durante esse período.

Partindo para o ponto de vista do estudo realizado por Pereira (2014) foi observada uma preocupação acerca das mudanças ocorridas na estruturação curricular com a implantação da lei nº 11.274/06, em que foi ampliada a duração do ensino fundamental para 9 anos. Para a pesquisadora a chegada destas crianças em uma faixa etária menor da vivenciada por décadas no contexto educacional, desencadeou mudanças significativas, as quais não têm sido tratadas como deveriam por todos os envolvidos no processo educacional, sendo que como afirmam Kramer et al. (2011, p. 73), que o objetivo destas mudanças é provocar “[...] os responsáveis que atuam em secretarias de educação, diretores e famílias a repensar o funcionamento da educação e a qualidade do ensino”.

A preocupação maior da pesquisadora em sua DM foi verificar sobre a metodologia utilizada pelos educadores da primeira fase do ensino fundamental, em que ela expõe o fato de

a criança por um período aproximado de três a quatro anos ter vivenciado um contexto de educação voltado para atividades lúdicas, mesmo que estas em seu bojo traziam intencionalidade educativa e, de forma brusca, em seu primeiro ano do ensino fundamental, essas atividades peculiares lhe são suprimidas e novas regras de aprendizagem lhe são impostas, causando um transtorno que pode gerar uma ruptura nos processos de ensino e de aprendizagem da criança.

E, como descreve Faria (2005) existe um contingente das professoras no ensino fundamental, que não estão preparados para este enfrentamento e, não se preocupam em buscar conhecimento para vivenciar estas mudanças do sistema educacional, deixando de lado atividades lúdicas e impondo um primeiro momento de atividades voltadas ao letramento escolar e de conteúdo específicos de conhecimentos diversificados. Pois, como descrevem os educadores vivem envolvidos em seu mundo adultocêntrico, utilizando-se de métodos positivistas e conteudistas, como se a criança ao adentrar ao ensino fundamental, não trouxesse consigo nenhuma “bagagem” a ser utilizada por eles no seu processo de alfabetização e de letramento escolar.

A preocupação de Pereira (2014) também foi observada por Borba (2007), que já havia descrito sobre a inserção da criança com seis anos no ensino fundamental, fato que trouxe uma preocupação acerca do brincar, tendo em vista que a maioria das instituições educacionais estão preocupadas com o ensino de habilidades e de conteúdo, esquecendo da importância que o brincar possui para as crianças, tanto para uma formação cultural quanto escolar e humanizada.

No estudo de Barboza (2015) existe a preocupação em sua DM, em evidenciar a importância que os coordenadores pedagógicos possuem para a formulação de um plano pedagógico escolar voltado para a realidade vivenciada pelas crianças durante o período transacional. Para a pesquisadora, toda ação pedagógica desempenhada em uma instituição educacional, passa pelas mãos dos coordenadores, por isto a sua preocupação acerca desta problemática envolvendo o período transacional da educação infantil para o ensino fundamental foi voltada a dar uma visão para esses profissionais, tendo em vista a situação vivenciada em quase todo território nacional, por uma escolarização precoce, sendo que, de acordo com os documentos promulgados para área da educação esta não é a intencionalidade da expansão do ensino fundamental.

Os argumentos encontrados na última DM analisada para a construção deste estado do conhecimento foi a de Correa (2016). A pesquisadora, possui uma visão abrangente sobre a questão discutida neste estudo, pois, envolve vários pontos que são vistos como entraves dentro do contexto educacional, com as mudanças ocorridas em 2006. Ela expõe sobre a metodologia

utilizada pelos educadores de ambos os períodos, última fase da educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental, assim como buscou demonstrar a situação destas crianças envolvidas em ambos os períodos escolares. Tendo em vista que esta ampliação de oito para nove anos foi deliberada como uma tentativa de aproximar a criança de conhecimentos diversos, que a escola pode proporcionar e, não com a intencionalidade de escolarização.

Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade (BRASIL, 2009, p. 44).

Sendo este ponto de vista defendido por Rapoport et al. (2009a) que afirmam que a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental, não possui a intenção de conduzir a criança ao contato precoce com conteúdos escolares como vem ocorrendo em sua maior proporcionalidade nas escolas brasileiras, mas, antes, foi introjetada com a intencionalidade de oportunizar uma ampliação de conhecimento que a escola pode proporcionar a estas crianças e, que infelizmente não tem sido utilizada de forma correta.

Nesse sentido, Correa (2016) busca expandir, por intermédio de sua dissertação uma preocupação que deve estar em eminência dentro do contexto escolar, a fim de que esta situação possa ser modificada. Levando a todos os envolvidos no processo educacional a repensar sua atuação, desde o educador com sua práxis pedagógicas, até os pais e coordenadores que estão envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças, já que, perpetua a ideia centralizadora de uma alfabetização precoce, considerando que a maioria das crianças não estão preparadas para este enfrentamento.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe 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 (BEAUCHAMP et al., 2007, p. 31).

Em análise final é possível verificar que dentre as dissertações e teses escolhidas, os pesquisadores, possuem a visão similar a pesquisadora do presente estudo, quanto a divulgar a importância que existe na concepção de que os envolvidos no processo transacional da educação infantil para o ensino fundamental, possam compreender a necessidade de um olhar sensível e pedagógico para o entrelugar.

1.4 Síntese dos achados de pesquisa

Depois de uma busca na Plataforma CAPES/Sucupira, por dissertações e teses, que embasasse o desenvolvimento desse estado do conhecimento sobre a temática, a transição educacional da educação infantil para ensino fundamental, esta mestranda teve a oportunidade de ponderar as suas considerações relativas ao eixo proposto para este estudo considerando o seu cunho bibliográfico.

A implantação legal para ampliação do ensino fundamental, advinda pela Lei nº 11.274/06, trouxe em seu bojo uma discrepância entre a teoria e a prática educativa escolar. Proposta essa articulada por educadores, que formularam uma legislação prevendo um período maior das crianças dentro da escola, mas, que “parece” ter esquecido de articular sua visão com os educadores que estão em campo. Desse modo, existe uma necessidade urgente, no campo educacional, de avaliar o prejuízo enfrentado pela área educativa, por falta de uma visão correta da proposta articulada pela legislação, que prevê a ampliação do tempo de escolarização, mas, antes, para um período maior da criança em contato direto com o que a escola pode ofertar de conhecimento a estas crianças.

Assim, é válido concluir ao final da elaboração deste estado do conhecimento, que há uma necessidade urgente de mudanças para o entrelugar. Cabendo aos educadores e todos os envolvidos neste processo um posicionamento frente à situação vivenciada, a fim de garantir sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, se faz necessário uma articulação conjunta das instituições educacionais, que demanda a educação infantil e o ensino fundamental e demais envolvidos no processo, com as instituições formativas de profissionais que atuam dentro deste cenário para a criação de uma visão crítico-reflexiva sobre sua práxis pedagógica e, como essa tem poder sobre o resultado da educação escolar.

CAPÍTULO II – O ENTRELUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E O DESENVOLVIMENTO

A presente sessão contempla a pesquisa em dados secundários, ou seja, pesquisa bibliográfica, em que os temas são abordados a partir de outros estudos. Considera-se o presente capítulo a base teórica para a continuidade do estudo e a fundamentação da pesquisadora para a efetiva realização do estudo.

2.1 Epistemologia do Desenvolvimento da Criança

Quando se trabalha a epistemologia do desenvolvimento da criança é pertinente entender a concepção de Piaget (2016, p. 14) de que: “Epistemologia é a teoria do conhecimento válida e, mesmo que esse conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, esse processo é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior”.

Nesse sentido, este capítulo traz em sua essência as teorias de diferentes educadores e estudiosos sobre o desenvolvimento humano, concentrando-se em singularidades dos estudos de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896 -1934), Montessori (1870-1952), Ausubel (1918-2008), Malaguzzi (1920-1994), Steiner (1861-1925), Paulo Freire (1921-1997), Wallon (1879-1962), Kishimoto, Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Decroly (1871-1932) e Fröebel (1782-1852). Todos os aspectos aqui apresentados trazem em especial os elementos acerca do desenvolvimento infantil e sua vivência escolar, trabalhando os elementos pedagógicos presentes no entrelugar existente no período que contempla a saída da educação infantil e a entrada no ensino fundamental.

Muito embora a maioria das contribuições dos teorizadores seja advinda de séculos anteriores, contempla Tenreiro (2019), que elas são essenciais para que se possa analisar os fatores que envolvem a educação escolar, especialmente, possibilitando fatores que envolvam o olhar sensível da professora para essas teorias e etapas no processo ensino-aprendizado.

O capítulo traz em sua essência treze teorizadores (Piaget, Vygotsky, Montessori, Ausubel, Malaguzzi, Steiner, Paulo Freire, Wallon, Kishimoto, Rousseau, Pestalozzi, Decroly e Fröebel), porém, o estudo epistemológico aqui apresentado enfatizará Piaget, Vygotsky e Paulo Freire.

A discussão sobre os métodos pedagógicos que possam gerar uma formação integral, chama a atenção ao considerar o entendimento de Jófili (2002, p. 78) de que: “Vygotsky, Paulo

Freire e Piaget nos põem para refletir sobre como o meio é fundamental para a constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que esse sujeito também constitui o meio: meio autônomo-sujeito autônomo”.

A consciência da importância da criança no contexto social e sua necessidade de um aprendizado livre e significativo é uma concepção histórica recente, pois de acordo com Ariès (2018), não existia a consciência da infância na sociedade medieval, nem mesmo a concepção de que as crianças deveriam ser cuidadas e protegidas. A educação escolar era um legado para poucas pessoas, sendo que as crianças que tinham a oportunidade de frequentar uma escola, eram filhas dos burgueses, ou seja, a educação escolar era privilégio de poucas crianças, mesmo essas, eram ingressadas na sociedade adulta ainda em tenra idade (SILVEIRA, 2019).

Assim, ao tratar sobre o desenvolvimento infantil é importante fazer uma relação com a educação escolar, e os métodos pedagógicos desenvolvidos durante os séculos, especialmente, aqueles que têm a criança como importantes atores de construção de conhecimento e aprendizagem significativa e cidadã.

Ao desenvolver sua teoria sobre as fases do desenvolvimento humano Piaget (2012), apresenta que esse desenvolvimento não ocorre de um modo linear, mas sim, sob saltos e rupturas, que caracterizam diferentes etapas desse desenvolvimento, sendo que as mesmas acontecem a partir de quatro estágios, quais sejam: sensório-motor¹, pré-operatório², operatório-concreto³ e operatório formal⁴. Analisa-se que cada uma dessas fases está intrinsecamente relacionada a uma lógica das estruturas mentais, que evolui e modifica a cada nova etapa trazendo uma nova lógica do conhecimento (YAMAZAKI et al., 2019).

Na teoria Piagetiana a primeira etapa do desenvolvimento humano (sensório-motor) tem como principal característica atos involuntários e a presença de reflexos; na segunda etapa (pré-operatório) ocorre o surgimento da função simbólica, que faz com que a criança tenha

¹ O período sensório-motor antecede a linguagem e ocorre entre o nascimento até uma idade aproximada entre um ano e meio a dois anos (0-2 anos). É um período em que não existe uma lógica de ação, porém, já inicia-se um processo de organização dessas ações (PÁDUA, 2009).

² O período pré-operatório (2-7 anos) é a fase seguinte ao sensório-motor e, ocorre por volta dos 2 anos de idade, sendo um período que a “[...] qualidade da inteligência se modifica, ao contrário do primeiro estágio onde agir e saber eram uma realidade só, na transição para o segundo eles se separam e dá-se o início do pensamento com linguagem [...]” (PÁDUA, 2009, p. 30).

³ O período operatório-concreto (7-11 e 12 anos) traz as seguintes características: “Por volta dos 7-8 anos de idade aproximadamente, depois de ter passado por algumas fases de transição, a criança chega à constituição de uma lógica e de estruturas operatórias denominadas concretas. (PÁDUA, 2009, p. 31).

⁴ O período operatório-formal (11 a 12 anos em diante) traz tem como característica: “Por volta dos 11 - 12 anos de idade, a criança chega ao mundo das operações formais. Estas novas operações aparecem ‘pela generalização progressiva a partir das precedentes’ e a principal característica desta fase consiste em poder realizar estas operações sobre hipóteses e não somente sobre objetos, ou seja, de agora em diante, a criança pode versar sobre enunciados verbais, isto é, sobre proposições. [...]” (PÁDUA, 2009, p. 32).

representação mental de objetos; na terceira etapa (operatório-concreto) o ser humano passa a ter a capacidade de organizar o mundo de forma operatória ou lógica e, na quarta etapa (operatório-formal), o ser humano se encontra na fase da adolescência e, nesse período tem capacidade para pensar acerca das próprias questões, podendo chegar a conclusão segundo o levantamento e análise de hipóteses (TENREIRO, 2019).

Segundo Piaget (2012, p. 11) em relação ao desenvolvimento cognitivo do ser humano considera-se que esse é: “um processo de equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Ao fazer uma analogia das fases de desenvolvimento de Piaget considerando a vida escolar, percebe-se que a criança deixa a educação infantil e adentra o ensino fundamental ainda no período pré-operatório ou operatório-concreto, quando ainda tem características de criança e, por isso, passa a ter dificuldade no período de entrelugar, pois, existe um processo de corte entre a prática pedagógica lúdica na educação infantil e no ensino fundamental, o que requer um “olhar sensível” da professora para esse período.

Considera-se que a educação infantil é uma etapa do desenvolvimento infantil que não envolve o saber científico, mas, busca preparar a criança a partir da ludicidade para o aprendizado (VASCONCELOS; ADINOLFI, 2019). Todavia, entende-se que a ruptura em relação a uma etapa escolar e outra, ou seja, o período de entrelugar ainda é pouco estudado, sendo que a fase escolar não condiz com a fase de vida e desenvolvimento infantil estruturada por Piaget.

Na teoria de Piaget (2002) constrói-se a compreensão de que a inteligência não tem como alicerce o conhecimento do “eu” ou das “coisas”, mas sim, de todo o processo de interação, o qual permite que a inteligência possa organizar o mundo, a partir de sua própria ordenação.

Nesse sentido, aponta-se que:

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, 2016, p. 386).

Por isso é importante que a professora tenha a compressão sobre a fase de desenvolvimento humano que se encontra seu aluno, tendo um olhar sensível para fomentar a educação, considerando cada etapa do desenvolvimento o período adequado para o aprender a aprender de modo qualitativo desse processo.

Cabe ainda a compreensão de Piaget (2016, p. 387) de que: “As estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações”. Isto significa que o desenvolvimento escolar do sujeito se torna fecundo a partir que as necessidades e situações vão ocorrendo no ambiente escolar e social, ou seja, existe relação com o desenvolvimento humano e escolar da criança.

É interessante ressaltar que ao desenvolver a sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget se distanciou do que já estava sendo apresentado pela Filosofia, Epistemologia e história das ciências, trazendo um novo olhar para todo o contexto de desenvolvimento e aprendizado da criança, o que pertine considerar que sua teoria foi essencialmente inovadora (PALANGANA, 2015).

Em outra concepção acerca do desenvolvimento humano, Vygotsky (2010) traz o entendimento de que a criança se encontra em um processo contínuo de transformações. Também teve a preocupação em avaliar o que a criança poderia realizar em determinada etapa de sua vida o que efetivamente sabia naquele período. Concebe o entendimento de que o desenvolvimento da criança é preparado, sendo que precisa existir a percepção que ao determinar o seu desenvolvimento a partir do seu nível de amadurecimento é renunciar ao processo contínuo e evolutivo de se desenvolver.

É interessante ainda observar que existe distância entre o desenvolvimento real e o potencial no que se relaciona a capacidade de resolução independente de problemas, assim, de acordo com Vygotsky (2011a), o potencial constitui um nível de desenvolvimento na resolução de problemas que a criança potencializa a partir da orientação de um adulto ou na convivência com crianças mais capazes e em distintos níveis de evolução.

À luz da teoria de Vygotsky tem-se que o brincar, a brincadeira e os jogos são atividades essenciais e específica do período da infância, em que as crianças recriam a realidade que conhecem a partir de sistemas simbólicos, estando inseridas tais atividades lúdicas no contexto social e cultural da criança. Surge assim, a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância existente entre o nível atual de desenvolvimento da criança e sua capacidade de resolver problemas e o nível de desenvolvimento potencial (PARNAIBA, 2019).

Nesse contexto, aponta-se que o uso do lúdico pode ser uma importante ferramenta para o aprendizado escolar da criança, tendo em vista que segundo Vygotsky (2011b), essa linguagem lúdica é compreendida e prazerosa para a criança, sendo um caminho fácil e de menor esforço, que chama a atenção das crianças.

Aponta-se ainda que os jogos e as brincadeiras são facilitadores do aprendizado da criança, tendo em vista que ela possui uma personalidade colaborativa e, na maioria dos casos,

sente-se segura e feliz com a colaboração de outras pessoas para a realização de suas tarefas, inclusive nas brincadeiras. Dessa forma, quando se aplica o princípio da colaboração no estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal, é possível observar os elementos determinantes na maturação intelectual (IVIC; COELHO, 2010), que acaba por culminar no desenvolvimento humano.

Na concepção de Vygotsky (2018a), quando desempenha alguma atividade o ser humano cria novas imagens e ações, não sendo apenas um reprodutor de impressões, mas, um criador, capaz de entender e modificar as imagens. Nesse sentido, nas ponderações de Pino (2000) é o caráter histórico que faz a teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky diferenciar-se das demais teorias, trazendo em si um caráter inovador.

Essas mudanças que se originam na interação do ser humano com o meio, de acordo com Vygotsky (2018b, p. 90) ocorrem tendo em vista que: “O humano é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda humanidade”. Nesse sentido, o teorizador considera que o meio em que o ser humano está envolvido é relevante para desenvolver suas características sociais, psicológicas e culturais (AGUIAR, 2020).

O termo zona de desenvolvimento proximal é um dos mais conhecidos e difundidos segundo a teoria de Vygotsky, ao tratar de sua concepção acerca do desenvolvimento infantil, seja no campo da psicologia ou da educação (CHAIKLIN, 2011), sendo amplamente trabalhado quando o tema se relaciona ao estudo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente, no campo da educação infantil.

Vygotsky (2018b) trabalhou a ciência da Pedologia, que constitui uma área que trabalha o desenvolvimento da criança, considerando que o primeiro aspecto que envolve o desenvolvimento infantil é a sua complexidade em relação ao tempo e ao processo histórico. Isso aponta que o ritmo do desenvolvimento, as sequências vivenciadas por cada indivíduo e como passa de uma etapa para outra é diferente, assim, cada ano deve ser medido pelo ciclo de desenvolvimento que a criança se encontra. Traduz-se o entendimento de Vygotsky de que ele considera todo o processo de desenvolvimento infantil complexo, estando intimamente relacionado com o processo histórico vivenciado (AGUIAR, 2020).

Enquanto Piaget concebia em sua teoria do desenvolvimento infantil que existe elo entre a afetividade e a inteligência, Vygotsky considerou a existência de complementaridade de ambas (BOCK et al., 2016). Na concepção de Vygotsky o desenvolvimento humano ocorre da atividade coletiva para a individual, bem como, considerou que a cultura está envolvida de forma direta com as ações humanas na natureza (PINO, 2005). Desse modo, quando ocorre um

processo de transformação na natureza o ser humano também é transformado (SARDINHA, 2019).

O método interacionista de Montessori não tinha como elemento essencial salvar a educação, no entanto, tinha como objetivo reformular o pensamento do fazer pedagógico, especialmente, no que se relaciona a construção do conhecimento em sala de aula. Esse método propunha transformar o espaço de sala de aula de forma a permitir a inserção de novos materiais como forma de dinamizar a prática pedagógica (PIRES, 2018).

O método criado por Maria Montessori conhecimento como Montessoriano traz o acréscimo de ferramentas capazes de beneficiar amplamente a formação da criança cidadã, utilizando-se vastamente das linguagens tecnológicas presentes no cotidiano das crianças na atualidade. Nesse sentido, o referido método tem como ponto relevante a formação da criança a partir de sua maior autonomia, possibilitando que a criança tenha responsabilidade perante suas ações aprendendo com seus erros e refletindo sobre suas atitudes e valores (HABOWSKI; CONTE, 2020).

A pedagogia Montessoriana tinha como essência de transformação o equilíbrio entre corpo, inteligência e vontade, permitindo que a criança tenha liberdade na escolha de seus materiais, bem como desenvolver suas atividades de forma cooperativa, espontânea e responsável. Nesse sentido, existe liberdade de ação para as crianças em sala de aula, porém, elas precisam ter compreensão de que não devem incomodar os colegas, isso aponta para uma liberdade embasada em valores e responsabilidade (FARIA et al., 2012).

O método de Montessori quebrou paradigmas e trouxe uma nova visão para as crianças, que naquele período histórico eram violentadas, castigadas e não podiam se expressar. Para Montessori a criança precisava ser estimulada, ampliando seus horizontes, a partir de seus valores e sua liberdade de aprender falar, imaginar, jogar e desenvolver diferentes atividades que deveriam estar envoltas por um processo de responsabilidade social da professora perante as oportunidades dessas crianças (HABOWSKI; CONTE, 2019).

No método Montessori de desenvolvimento infantil deve existir a interação da criança com as professoras e o meio em que se encontra inserida, pois a educação não é apenas os conhecimento transferidos pelas professoras em sala de aula aos alunos, mas um processo espontâneo e coletivo que são incorporadas as crianças, suas ações e, quando no seu tempo são capazes de aprender. Para Montessori a professora não é somente alguém que transmite conhecimento, mas, alguém que por meio da interação constrói conhecimento com seus alunos, considerando o pensar e o saber da criança (HABOWSKI; CONTE, 2019).

Compreende-se assim, que a base do método de interacionismo criado por Montessori, é a liberdade de expressão e o desenvolvimento das potencialidades das crianças, a partir de uma pedagogia interdisciplinar, capaz de transformar o ambiente escolar em algo interessante e motivador para a criança desenvolver-se. Assim, cabe a valorização da criança, sua inteligência, sua forma de ver o mundo e sua construção social. Compreende-se segundo Habowski e Conte (2019, p. 121) esse método pode oferecer para às crianças: “[...] maior liberdade, passando a coordenar suas próprias ações e decidir suas próprias escolhas, na singularidade, autenticidade e felicidade de uma criança, ao realizar e desejar fazer a própria obra (de sujeito em obra), o que atribui valor as suas conquistas e criações”.

Essa prática pedagógica embasada no interacionismo de Montessori precisa ser considerada na educação infantil e no ensino fundamental, de modo que a passagem de uma etapa para a outra possa fomentar os processos de ensino e de aprendizagem na formação cidadã da criança, evitando que o entrelugar seja um período em que a criança esteja sob um método tradicional, no qual as estruturas oferecidas para as crianças são fixas e imutáveis, ou seja, de acordo com Habowski e Conte (2019) é preciso dar espaço para que a criança possa brincar e se expressar, permitindo a sua construção de conhecimento.

Concebe-se que foram diversas as teorias educacionais criadas com o propósito de oferecer uma educação diferenciada para as crianças, em uma formação que permite o seu aprendizado e desenvolvimento integral. Nesse sentido, foi criada o método de Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que tinha como base teórica a valorização do conhecimento trazido pelo aluno. Para ele o conjunto de conhecimentos próprio dos alunos são suas estruturas cognitivas, cabendo à professora considerar tais conhecimentos para o planejamento de sua aula (CARRA, 2019).

Importante compreender que o método de aprendizagem significativa de Ausubel deve ser trabalhado tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, valorizando o aluno e seu conhecimento prévio e dinamizando o seu aprendizado escolar, de forma a possibilitar a sua interação entre o seu conhecimento e o adquirido em sala de aula.

Outro importante método educativo que tinha como primazia o desenvolvimento da criança foi de o Loris Malaguzzi, que criou a pedagogia denominada Reggio Emilia ou malaguzziana, que tinha como foco a construção de uma sociedade criativa, colaborativa e que se alicerce na justiça social. Ele compreendia a importância da escola e da educação infantil para a construção dessa sociedade, por isso considerava que as crianças deveriam ser concebidas como sujeito portador de direitos e produtor de cultura, por isso, desenvolveu o que

atualmente se denomina a Pedagogia da Escuta e a Teoria das Cem Linguagens (JANIASKI, 2019).

Segundo a teoria de Malaguzzi é importante que as professoras possam escutar de forma atenta as crianças, trabalhando com as múltiplas linguagens de forma a compreender amplamente a criança e proporcionar um método que lhe permite o aprendizado, considerando-a protagonista de sua própria história. Nessa teoria a professora ou o adulto precisa não apenas escutar, mas, valorizar a criança, sua aprendizagem e o espaço da escola, tendo relação positiva e construtiva com a família (TENREIRO, 2019).

Segundo Malaguzzi cabe às professoras lançar um olhar aos alunos, de modo a observá-los, escutá-los e potencializar os seus interesses de aprendizado, sendo a professora uma parceira do aluno na construção de conhecimento e na valorização desse construir, sendo importante que as atividades propostas sejam interessantes para o aluno e o motivem para o aprendizado. Nesse sentido, existe o aprendizado da criança a partir de suas interações sociais com colegas e professoras, de forma que as crianças precisam estabelecer relacionamentos de parceria, confiança e apreço no ambiente de sala de aula, para despertar a sua criatividade, sendo o brincar um dos mais importantes instrumentos utilizados (JANIASKI, 2019).

Os instrumentos lúdicos do brincar e da brincadeira, em que existe interação da criança com diferentes áreas do conhecimento como a arte, considerando música, teatro, dança e toda a atividade capaz de despertar a criatividade, companheirismo, parceria e aprendizado, podem gerar melhores resultados nos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda segundo Janiaski (2019, p. 85): “[...]. Para ele, o espaço funciona como um terceiro professor, que vai ajudar os professores e crianças a aprenderem de forma mais orgânica e divertida”.

Ressalta-se que na contemporaneidade a pedagogia Reggio Emilia ou pedagogia malaguzziana vem sendo amplamente reconhecida como a mais relevante a ser aplicada na educação infantil em todo o mundo, sendo uma importante metodologia de dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem (JANIASKI, 2019).

O uso do lúdico e da ludicidade também é elemento potencializador de outras teorias pedagógicas, como a Pedagogia Waldorf criada por Rudolf Steiner, que trouxe o uso de atividades lúdicas uma forma de tornar mais fácil o aprendizado da escrita e da leitura. Assim, de acordo com Shibukawa (2020, p. 19) ao falar sobre o aprendizado do alfabeto de modo tradicional, pode-se observar que: “[...], na Pedagogia Waldorf esse processo é feito de uma forma bastante lúdica e imagética, permitindo que as crianças criem um contexto com sentido para as letras”.

De acordo com o processo de alfabetização proposto pela Pedagogia Waldorf considera-se que a educação dos seres humanos deve levar em consideração a sua individualidade, bem como, considerar o ambiente social em que o aluno está inserido, pois somente dessa forma é possível que eles possa comunicarem-se e expressarem-se de forma autônoma e crítica, tendo a capacidade de compreender a realidade em que estão inseridos e e transformá-la. (SHIBUKAWA, 2020).

Outra importante fonte de melhoria no aprendizado do aluno seria a sua aproximação da família, bem como, a aproximação da família com a escola e professoras, gerando um espaço seguro em que seja possível o desenvolvimento da criatividade das crianças, assim, o jardim de infância nas escolas Waldorf tenta criar um espaço de socialização e convivência entre as crianças, seus pais e os demais atores que forma a comunidade escolar (LANZ, 2013).

Segundo a Pedagogia de Waldorf a escola deve ser um espaço de cores, ritmos, sons e atividades lúdicas que possam desenvolver a criança de forma integral, cabendo a conscientização de que é preciso ter cuidado e respeito pelo espaço da escola, motivando o cuidado e a criatividade da criança, bem como, protegendo o ambiente escolar como um local de criatividade e aprendizado da criança (LANZ, 2013).

Ainda trabalhando com as metodologias e práticas pedagógicas criadas por diferentes teorizadores, este estudo traz as teorias de Paulo Freire, que é um dos mais importantes estudiosos da infância e da educação infantil, trazendo um olhar sensível para a criança, enquanto participante ativo na construção de seu próprio saber. Assim, inicia-se a análise epistemológica do desenvolvimento da criança, sob a concepção freiriana, inicia-se esse preposto com a seguinte concepção:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2015, p. 52).

Como se pode observar Freire e sua teoria relacionada à educação infantil é envolta por uma amplitude sobre o olhar ao aluno, enquanto ser humano e com saberes advindos de seu ambiente familiar, social e cultural, os quais são essenciais para o seu aprendizado escolar.

Essa concepção de pedagogia tem como centro o entendimento de Freire (2011, p. 99) de que: “[...]. Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. [...]”. Desse modo, a criança precisa ter liberdade e incentivo para realizar em sala de aula todas as suas capacidades e habilidades trazendo isso em benefício aos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Freire (2015) a professora é importante figura no ambiente de sala de aula e, falar e agir com sinceridade e ética aos seus alunos, buscando incentivar as capacidades individuais e coletivas é uma forma de construir uma pedagogia efetivamente produtiva. Para que isso ocorra, cabe à professora ter em sua formação não apenas o conhecimento científico e pedagógico do que irá trabalhar em sala de aula, mas, a capacidade de construir relações de afeto e respeito que permitam o prazer em aprender a ensinar e aprender a aprender.

Na concepção de Freire (2018) o modelo tradicional de ensino, o que se denomina educação “bancária”, pelo depósito no aluno de conteúdos fragmentados não permite o desenvolvimento e protagonismo do aluno, o que torna os processos de ensino e de aprendizagem fragilizados e o aprendizado da criança não é libertador e transformador. Desse modo, é preciso uma educação libertadora e emancipadora, pois de acordo com Rancière (2019, p. 16): “quem ensina sem emancipar, embrutece”, sendo esse o sentido da pedagogia libertadora de Freire.

Essa nova escola “contemporânea” conhecida como escola sem muros distancia-se do modelo pedagógico tradicional e, vem ressignificando a vivência das crianças nesse ambiente, sendo a prática pedagógica emancipatória, democrática e libertária (FREIRE, 2011) a sua fonte de transformação do aprender a aprender.

Segundo o método de uma aprendizagem para a vida humanizadora, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser estruturados e sustentados por uma pedagogia com base na autonomia do aluno e no seu envolvimento com o próprio desenvolvimento. Quanto à professora precisa de autonomia no desempenho de sua prática pedagógica com uma proposta humanizadora e autônoma (FREIRE, 2015). Esse método pedagógico freiriano busca o respeito dos saberes das professoras e alunos e, ainda, a consciência de que ambos (educador e educando) se encontram em um processo de desenvolvimento humano reflexivo, crítico e humanizador (SILVEIRA, 2019).

Para que a pedagogia freiriana alcance os objetivos traçados é importante a autonomia também da professora, no que se relaciona a elaboração de seu planejamento, gestão de suas atividades em sala de aula, considerando o tempo, espaço e os materiais utilizados, além de vivenciar com seus alunos experiências significativas, que permitiam um desenvolvimento infantil integral. Em acordo com o que pontuou Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” não existe docência sem discência e ambas caminhando em um só contexto podem chegar a aprendizagem significativa e, ainda, serem capazes de modificar os contextos de vivência social (VASCONCELOS; ADINOLFI, 2019).

Quando se fala em infância é importante observar todo o contexto econômico, histórico, cultural e político em que os indivíduos estão inseridos (MARCHI; SARMENTO, 2017). Assim como para Freire (2015) o desenvolvimento do ser humano para um aprendizado integral depende dentre outros aspectos do cuidado e respeito à identidade e cultura das professoras e alunos, respeitando e gerando aprendizagem significativa e social no contexto escolar, a partir da autonomia do aluno sobre a sua realidade (SILVEIRA, 2019).

Nesse sentido, tem-se que a teoria humanizadora tem como ênfase o envolvimento das professoras e alunos, em um processo de amor no aprender a aprender, em que a amorosidade perpetue a confiança e a capacidade de construção significativa de uma pedagogia que entenda o tempo do aluno e seu potencial de aprendizado a partir de uma educação libertadora (FREIRE, 2011). Desse mesmo modo, contempla Freire (2015) que a educação é um caminho de apoio para às classes populares, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Ao analisar o método pedagógico de Freire é importante avaliar o entendimento de Jófili (2002, p. 74) de que: “Merece atenção o fato de Freire, assim como fez Vygotsky, defender a ideia da natureza histórica humana. Para ele, o homem é um ser histórico que tem consciência do mundo e que atua em função de finalidades”.

Em outra teoria do desenvolvimento infantil Wallon apresenta que esse desenvolvimento está vinculado a inclusão de afetividade, motricidade e inteligência. Considerou ainda que com o passar do tempo a emoção se comporta como forma de mediar as funções psicológicas superiores, sendo que essa etapa evolutiva está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança, a partir do seu domínio da linguagem verbal. (SARDINHA, 2019).

A teoria de Wallon considera que a compreensão sobre o psiquismo da criança é elemento capaz de auxiliar diretamente nos seus processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, no pensamento de Wallon a Psicologia e a Pedagogia são ciências que se completam e auxiliam positivamente o aprendizado e o desenvolvimento da criança a partir de um processo de aprimoramento da prática pedagógica (GALVÃO, 2010).

Ainda tratando do estudo epistemológico sobre o desenvolvimento da criança e sua relação com a infância e a prática pedagógica, tem-se o método da professora Tizuko Morchida Kishimoto, que traz em sua essência a importância, necessidade e dinamismo do brincar na educação infantil (LIRA; RUBIO, 2014).

Em toda a fase da educação infantil é necessário e benéfica a introdução das brincadeiras, dentre alguns fatores pode-se dizer que o lúdico, o brincar e a brincadeira são linguagens conhecidas pelas crianças, que aprendem em um momento pelo processo de

imitação, ou seja, essa ferramenta permite o desenvolvimento da criança para o aprender (KISHIMOTO, 2010).

No cotidiano da criança o brincar se faz presente, dessa forma, quando ele é utilizado na educação escolar, permite que a professora possa falar a linguagem conhecida e segura das crianças e, dessa forma, entregarem-se para um aprendizado prazeroso, partilhar com as outras crianças da escola e com as professoras os jogos e as brincadeiras, experimentando a exploração do mundo e dando significados ao mundo lúdico e real vivenciado, aponta-se assim que existe uma cultura das crianças em se expressarem a partir do uso da linguagem lúdica (KISHIMOTO, 2010).

Na interpretação de Lira e Rubio (2014) o uso do lúdico e da brincadeira na educação infantil é uma ação interessante e permite, que a criança se mostre, apresentando seu conhecimento, cultura, alegrias e relacionando-se com os demais colegas da escola e com a professora em um processo de interação e desenvolvimento.

O brincar, segundo Kishimoto (2010) permite que a criança possa construir uma imagem positiva de si, no ambiente da escola e no mundo em que se encontra inserida, sendo que o brincar não deve ser uma ação aleatória, mas planejada pelo educador que deve ter o cuidado em criar e manter vínculos de afetividade e respeito com a criança. Possibilitando que as brincadeiras possam ser trabalhadas como formas de expressão, individualidade e, ao mesmo tempo, o aprender coletivo.

Sobre a introdução do brincar na aprendizagem, Kishimoto (2010, p. 16) esclarece que: “É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades. [...]”.

A criança ainda pequena tem a capacidade de compreender o brincar como uma forma de carinho, respeito e interação com as pessoas, assim, o fato de o lúdico ser uma linguagem conhecida e apreciada pelas crianças, demonstra o quanto é eficiente no ambiente das escolas, por isso o lúdico na sala de aula gera dinamismo na capacidade de imaginar, criar, pensar e se relacionar da criança (KISHIMOTO, 2010).

É importante compreender que no entrelugar o lúdico ainda deve estar presente, pois, quando cortado o brincar de forma brusca entre a educação infantil e o ensino fundamental ocorre um processo de desencantamento da criança pelo aprendizado. Por isso, aponta-se que o uso do brincar na educação, como aponta o método pedagógico de Kishimoto é uma estratégia pedagógica positiva, mesmo para crianças ou adolescentes que já não estejam na educação infantil (LIRA; RUBIO, 2014).

É importante trabalhar o lúdico na educação infantil no instante em que se percebe que essa é uma linguagem própria da infância e, de acordo com Pulino (2011) é preciso situar a infância no lugar dela, ou seja, compreender a complexidade desse período da vida e desenvolvimento humano e trabalhar o infantil a partir de suas premissas, linguagem e capacidade de desenvolver-se.

O mundo aponta-se adultocêntrico e, essa valorização do adulto e o dever da criança em ser um adulto, em deixar de sua infância no menor tempo possível, tornando-se um adulto em sua plenitude e integrando-se, enquanto adulto, na sociedade, demonstra claramente que existe ainda na contemporaneidade um processo de redução do período da infância, o que pode ocorrer inclusive na escola, com a adultização da prática pedagógica no ensino fundamental. Entende-se que é preciso, como bem aponta Didonet (2011, p. 16) que: “devemos olhar para as crianças como sujeitos de direitos próprios de sua idade. Assim podemos dizer que vivemos numa sociedade pluralista”.

Nesse sentido, é preciso compreender a importância do período da infância na vida e no desenvolvimento humano, sendo um período em que é importante a construção de relações sociais, culturais e históricas (ZANETI, 2012), sendo a escola um ambiente para desenvolver todos esses elementos.

Comenius foi considerado o fundador do que se considera atualmente como didática moderna e, em 1657, em sua obra “Didática Magna”, trazia tratados importantes sobre a educação, trabalhando tais escritos no campo teológico e educacional. Já nessa obra tinha-se a concepção de formar o ser humano criança como processo capaz de tornar o homem adulto capaz de viver em sociedade (TENREIRO, 2019). É importante citar que contemporaneamente se discute a possibilidade de oportunizar para todas as crianças o direito de frequentar a escola, não sendo esse um direito e privilégio para os filhos de membros da elite social, posto que compreendia a igualdade dos homens perante a Deus e a necessidade de todos ter acesso a uma educação de qualidade (COMENIUS, 2011).

Segundo o pensamento teórico do desenvolvimento infantil a partir de Comenius, aponta-se que ele concebia a educação enquanto um importante pressuposto para trabalhar a educabilidade e sociabilidade do ser humano, o qual torna-se um ser cultural e social a partir do seu direito de frequentar uma escola e ser tratado como importante ator da construção de uma sociedade mais justa e humana (TENREIRO, 2019).

Em outra importante teoria sobre a etimologia do desenvolvimento infantil tem-se que Jean-Jacques Rousseau foi um importante filósofo suíço, que trouxe um pensamento revolucionário para a humanidade em sua época, sendo o primeiro a conceber que a criança não

é um adulto em miniatura e, em 1762, já considerava que a criança tem força e inteligência para ser protagonista de sua própria época, sendo a educação um dos principais instrumentos de construção do ser criança (TENREIRO, 2019).

As ideias de Rousseau foram revolucionárias para a educação do seu tempo, sendo o primeiro a afirmar que a criança não poderia ser considerada como um adulto pequeno e, especialmente, que a criança possuía ideias próprias. Na interpretação do filósofo a educação precisa centralizar-se na própria criança, considerando suas características, sendo o aluno o centro da própria escola e do processo de aprendizado (MARTINS; DALBOSCO, 2013).

Essa consciência do método pedagógico de Rousseau tinha a criança como principal ator na escola e no processo de educação e, no ano de 1762, em um período de mudanças nos contextos sociais, políticas e ideológicos, escreveu “Emílio” ou “Da Educação”, constituindo-se uma das principais obras a inovar a educação, tornando a criança protagonista de seu próprio aprendizado, tendo ainda a importante concepção que não se deveria adultizar a criança (MARTINS; DALBOSCO, 2013).

Ainda se tem como importante concepção as palavras de Tenreiro (2019, p. 11) de que: “A pedagogia de Rousseau buscava uma educação natural, afastada de livros e que rejeitava o intelectualismo, até que a criança chegasse aos 15 anos de idade. A infância deveria ser vivida sem a preocupação de aprender como ser um cidadão ou a aprender o ofício dos pais”.

A concepção de Rousseau de que é preciso tratar os alunos com uma pedagogia lúdica não somente na educação infantil, mas no período de entrelugar e no ensino fundamental, aponta para a importância de trabalhar uma educação voltada para o aluno e sua formação enquanto criança, sem qualquer forma de adultização seja na prática pedagógica, seja nas ferramentas utilizadas para os processos de ensino e de aprendizagem.

A teoria de Pestalozzi considerava que para a educação ser significativa, a relação entre educando e educador deveria ser harmônica e envolta por um laço de afeto, todavia, cabia à professora dar os limites necessários à criança, afirmando ainda que a educação alcançaria melhores resultados se ocorresse dentro de um ambiente natural. Considera-se que o método de Pestalozzi trazia a importância da “Pedagogia do Amor” (TENREIRO, 2019).

De acordo com a teoria de Pestalozzi a educação se fundamentava no tripé homem/Deus/natureza, por isso a sua concepção de que a educação escolar deveria ocorrer em um ambiente livre e mais perto da natureza. Sua concepção trazia ainda a educação como direito de todos, considerando que somente por meio da educação o homem poderia alcançar sua dignidade humana e, para isso, o saber universal deveria ser amplamente divulgado devendo chegar para as pessoas de todas classes sociais (TENREIRO, 2019).

O método de John Dewey traz maior ampliação no papel da professora no desenvolvimento da criança, cabendo ao educador a responsabilidade de ajudar o aluno a avançar em seu aprendizado, aprendendo os valores necessários para a construção e vivência em uma sociedade democrática e capaz de desenvolver nas crianças a sua capacidade criativa (TENREIRO, 2019). Compreende-se assim, que a prática pedagógica de Dewey traz em essência o aluno como ponto fundamental no processo do aprender a aprender.

Cabe à professora em sua atuação, se tornar um líder, de modo a permitir aos alunos desenvolverem atividades em grupo, trabalhando a parceria das ações de forma a fortalecer o aprender de todo os membros do grupo. Por isso, é preciso que a professora desempenhe uma importante função no ambiente de aprendizagem (DEWEY, 2011). Desse modo, diferente de outras teorias como a de Rousseau, Montessori, Kishimoto e Decroly, a teoria de Dewey não considerava somente os alunos como fontes de desenvolvimento de si, mas, tinha na professora um importante papel de coadjuvante a realizar para o aprendizado do aluno.

A epistemologia do método de Jean-Ovide Decroly se fundamentou no fato de que as crianças apreendem o mundo fundamentadas em sua visão do todo, que depois pode ser ordenada em partes. Novamente a teoria de Decroly alicerça o conhecimento centrando a prática pedagógica no aluno e não na professora, enfatizando a necessidade das crianças compreenderem o mundo em que se encontram inseridas e aprender a viver em sociedade e, não unicamente ter a escola como um ambiente para o aprendizado de formação profissional (COLVARA, 2015).

Segundo a teoria de Decroly (psicólogo, médico, professor e pedagogo⁵ belga) a educação da criança deve ser realizada com base em uma linguagem conhecida por ela, ou seja, o uso de brincadeiras e do lúdico é essencial para o aprimoramento da capacidade de aprendizado das crianças, especialmente, na educação infantil, que contempla a primeira infância. Trazia ainda a compreensão de que o aluno precisa aprender a aprender e que o lúdico é uma importante ferramenta de prática pedagógica para essa ação (COLVARA, 2015).

Por fim, o último teorizador a ser apresentado nesse título que contempla a epistemologia do desenvolvimento infantil e os caminhos pedagógicos para esse desenvolver são os pressupostos de Friedrich Wilhelm August Fröebel (pedagogo e pedagogo alemão), criador do primeiro Jardim de Infância e, dedicado a cuidar das crianças em ambientes em que pudessem ter contato com a natureza e fossem livres para seu aprendizado sobre si e sobre o mundo em que estavam inseridas (TENREIRO, 2019).

⁵ Profissional especialista na Ciência da Pedagogia.

No dizer de Abramowicz (2018, p.34) a teoria de Fröebel tratava da importância de se criar um espaço: “para o atendimento de crianças de três a sete anos, contrapondo-se às demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância, e defende um currículo centrado na criança”. Isto aponta para o fato de que a prática pedagógica de Fröebel se fundamentava na criança e em sua liberdade de aprender a aprender, com o uso de um espaço favorável para o desenvolvimento de suas atividades.

Assim, após discutir algumas das principais teorias da prática pedagógica esse estudo contempla a demonstração acerca da história da educação infantil e o entrelugar para o ensino fundamental, trazendo a realidade do Brasil.

2.2 A Educação Infantil no Brasil e o Entrelugar para o Ensino Fundamental

Inicialmente é preciso apresentar um traço histórico sobre as primeiras instituições pré-escolares no Brasil, que iniciaram suas atividades nas décadas preliminares do século XX, que tinham como foco não o ensino para as crianças, mas o cuidado para que as mães, que estavam entrando no mercado de trabalho, tivessem um local seguro para deixar seus filhos enquanto iam trabalhar. Neste sentido, foi criada uma instituição que acolhia crianças com idade entre 3-6 anos, com foco predominantemente assistencialista e pouco educativo. Desse modo, compreende-se que tais estruturas organizacionais foram criadas para cuidar das crianças enquanto a mulher iniciava sua jornada no trabalho fora de seu lar (NASCIMENTO et al., 2015).

Com a decorrência do tempo, observou-se que era necessário oferecer para essas crianças um ambiente em que além do cuidado e segurança, educasse, uma forma de antecipar o aprendizado escolar, iniciando com um trabalho que despertasse nas crianças o amor ao aprendizado e a sala de aula, por isso o uso do lúdico adquire primazia como estratégia pedagógica na educação infantil (DIAS; CAMPOS, 2015).

É preciso analisar que a concepção da infância enquanto período em que o ser humano deve ser cuidado e educado não esteve sempre no contexto da sociedade, sendo que a mudança de conceito e ação em relação às crianças passou por percalços até chegar a concepção que se tem na contemporaneidade, em que a criança é considerada como um futuro cidadão, tendo o direito de brincar e de viver de forma sadia e feliz a sua infância. Neste sentido, deixa-se para trás a concepção de educação assistencial voltando-se para o desenvolvimento integral da criança (RIBEIRO et al., 2015) e, essa mudança também alterou as concepções de educação escolar, trazendo novos horizontes no ambiente familiar, escolar e social para a criança.

A história das instituições que deram início à educação infantil no Brasil aponta para um distanciamento do ensino fundamental e, neste sentido, a transição de uma etapa para outra pode gerar inquietação aos alunos, que embora estejam indo para a escola ainda não estão envolvidos propriamente com o letramento, mas, com um processo simples e lúdico de alfabetização. A maioria das crianças prefere mais a etapa da educação infantil do que o ensino fundamental por estar segura e adaptada, até mesmo porque ao fazer esta transição depara-se com novas experiências, novos colegas, professoras e uma infraestrutura diferente, inclusive a estrutura curricular, o que gera uma ruptura na sua cultura de aprendizado que pode gerar desencanto nos alunos e torná-los resistentes ao aprender no ensino fundamental. Compreende-se assim, que existe dificuldade neste processo de mudança de um nível escolar para outro devido ao diferente tratamento e condições impostas para as crianças, deste modo, a nova situação escolar gera incertezas, temores e, por vezes, criam medos que interferem no aprendizado (DIAS; CAMPOS, 2015).

A educação infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) necessita ser desenvolvida em um ambiente adequado, de forma que as instalações permitam o trabalho pedagógico capaz de oferecer cultura e conhecimento científico para as crianças de forma saudável, a partir de instrumentos como o lúdico que traz o brincar e as brincadeiras em um contexto de alegria e comunicação com as crianças, permitindo o seu desenvolvimento (RIBEIRO et al., 2015). O ambiente adequado para o desenvolvimento e aprendizado das crianças na escola permite sua interação com os atores da escola, bem como, possibilita que exista a interação da criança em seu seio familiar e social, gerando um desenvolvimento amplo em que família e escola são a base para todo o processo.

É importante comentar que a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), disciplina em sua seção II em seu artigo 29, que a educação infantil tem como finalidade principal o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, isto posto, aponta-se que nesta etapa é preciso que as professoras busquem a partir de seu método didático-pedagógico proporcionar o desenvolvimento da criança no campo físico, psicológico, intelectual e social, fazendo com que a escola seja um elo entre a convivência em família e na comunidade.

Na educação infantil o enfoque didático-pedagógico do trabalho está no lúdico, ou seja, o brincar é a fonte da comunicação, encantamento e aprendizagem das crianças. Assim, por meio de brinquedos e brincadeiras descortina-se para as crianças um mundo de oportunidades e aprendizagem, inclusive no que se relaciona as interações sociais. Já ao entrar no ensino fundamental a vivência é outra, com uma prática pedagógica diferente, que nem sempre gera a mesma motivação das crianças para o aprender (DIAS; CAMPOS, 2015).

A legislação brasileira ampliou os anos do ensino fundamental de oito para nove, segundo o disciplinado na Lei n. 11.114/2005 e, no ano seguinte conforme disposto na Lei n. 11.274/2006, aos 6 anos as crianças passaram a essa transição formal. Todavia, estudos apontam para o fato de que a educação infantil não pode ser apenas um processo de preparo para o ensino fundamental com crianças ainda pequenas, mas, deve buscar o desenvolvimento da criança, a partir de uma linguagem didático-pedagógica que elas conheçam, ou seja, o uso da ludicidade, jogos e o brincar como instrumentos de desenvolvimento cognitivo, motor, físico e social. Deste modo, é preciso que as escolas e professoras possam acolher as crianças no ensino fundamental, buscando a continuidade de seu conhecimento e não somente a quebra de um paradigma e a mudança abrupta entre uma e outra etapa (ZANATTA et al., 2015).

Outra mudança na escolarização básica no Brasil ocorreu a partir da Resolução n. 5/2009 que são as DCNEI, em que o ingresso das crianças na educação infantil que era facultativo, passou ser obrigatório a partir dos quatro anos de idade, sendo que foi exigido que as escolas estaduais e municipais se adaptassem ao novo modelo (PAZ; OLIVEIRA, 2017).

Sobre a legislação e a nova decisão acerca da educação infantil, tem-se:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 1).

Essa nova legislação trouxe também como principal mudança o fato de que o primeiro ano do ensino fundamental deve ser um ano de transição, com a adaptação da escola, currículo e professoras para receber as crianças vindas da educação infantil. Todavia, ainda muito deve ser realizado para as escolas se adequem à lei.

Desses fatos origina-se a necessidade de repensar as questões com relação ao ensino fundamental de nove anos e, especialmente, ao fato de a criança chegar ainda mais cedo nessa etapa, sendo que nesta transição é preciso que ocorra o encantamento com a escola e possibilite o seu desenvolvimento (ZANATTA et al., 2015).

É preciso que ocorra uma aprendizagem contínua, isto é, que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não seja uma quebra de etapa, mas sim, uma continuação de ciclos de aprendizagem, fator este que também deve estar presente entre o ensino fundamental

e o ensino médio, garantindo eficiência e efetiva qualidade da educação no país (BRASIL, 2010).

Na verdade, aponta-se que a compreensão de que a aprendizagem das crianças ocorre com maior eficiência a partir do uso do lúdico e das brincadeiras, enquanto linguagem capaz de tornar o conhecimento escolar um momento prazeroso, podendo existir esta linguagem também no ensino fundamental, como uma continuidade do desenvolvimento da criança. Infelizmente, o que se percebe no ensino fundamental em todo o Brasil é que não existe o aproveitamento das línguas lúdicas, nem o reconhecimento das crianças enquanto protagonistas de seu desenvolvimento e aprendizagem (DIAS; CAMPOS, 2015), realidade esta que precisa ser discutida e transformada.

Atenta-se para o fato de que:

Esse processo de reconhecer as crianças como protagonistas, competentes, parece ser uma das grandes diferenças entre as etapas estudadas, posto que na educação infantil as crianças interagem com maior liberdade de ação ao compartilhar informações, preocupações e valores culturais entre seus pares, diferentemente, no ensino fundamental o adulto dirige, planeja e organiza o tempo e o espaço para a execução das atividades, seguindo uma lógica e determinação docente, secundarizando ou não oportunizando, na maioria das vezes um pensar coletivo pela qual as crianças, a partir de suas lógicas, poderiam apresentar sugestões, ideias e propostas (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 16669).

Considera-se que ao permitir que a criança possa ter uma transição da educação infantil para o ensino fundamental de forma ativa, tornando-a protagonista de seu aprendizado, certamente ocorrerá uma transformação da educação no país, especificamente, no campo da escola pública.

Esta transição precisa ocorrer de modo natural, permitindo que o aprendizado que se originou do brincar possa ser valorizado e, a criança tenha consciência que a escola é uma continuidade e que a educação infantil é o início de uma longa jornada com pontos positivos e negativos, mas que valoriza todo o processo de aprendizado e, especialmente, valoriza a própria criança. Com seis anos os alunos ainda não são adultos, então suas características de criança precisam ser valorizadas e preservadas mesmo no ensino fundamental. Assim, o ingresso a uma nova etapa escolar precisa viabilizar a leitura e a escrita, mas, continuar em um processo de desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais de todas as crianças (DIAS; SILVA, 2016).

Em primeiro plano apontar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe importantes mudanças na educação infantil ao estabelecer os direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, inclusive com o uso de ferramentas lúdicas. Analisa-se que a BNCC trouxe inovação quando reconheceu que a etapa da educação básica é elementar para que a

criança construa a sua identidade e subjetividade, mas para isso a escola precisa encontrar meios de permitir que a criança pense sobre o ambiente em que se encontra inserida, sendo que a sistematização de conceitos pode ocorrer no período do ensino fundamental (TREVISAN, 2018). Todavia, é preciso observar os fragmentos que existem no entrelugar da educação infantil e do ensino fundamental e como isso influencia no aprendizado da criança.

A BNCC que trata sobre a educação infantil traz o estabelecimento de seis direitos de aprendizagem, dessa forma, cabe à professora garantir que tais direitos sejam protegidos e que suas propostas didático-pedagógicas estejam em consonância com os mecanismos de garantia dos seguintes direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (TREVISAN, 2018).

Com o objetivo de compreender com maior amplitude sobre o que disciplina a BNCC sobre a educação infantil, com respeito aos seis direitos de aprendizagem, tem-se o Quadro 2:

Quadro 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

DIREITO	DESCRIÇÃO DO DIREITO SEGUNDO BNCC
Conviver	“Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.
Brincar	“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.
Participar	“Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”.
Explorar	“Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”.
Expressar	“Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”.
Conhecer-se	“Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”.

Fonte: BRASIL (2018, p. 38)

Como se observa no Quadro 2 em relação aos direitos das crianças na educação infantil é importante considerar que a relação com crianças e adultos em diferentes atividades é fator essencial, bem como, o direito de explorar diversos materiais permitindo o seu desenvolvimento e expressar seus sentimentos, descobertas e ter o direito de questionamentos a partir de

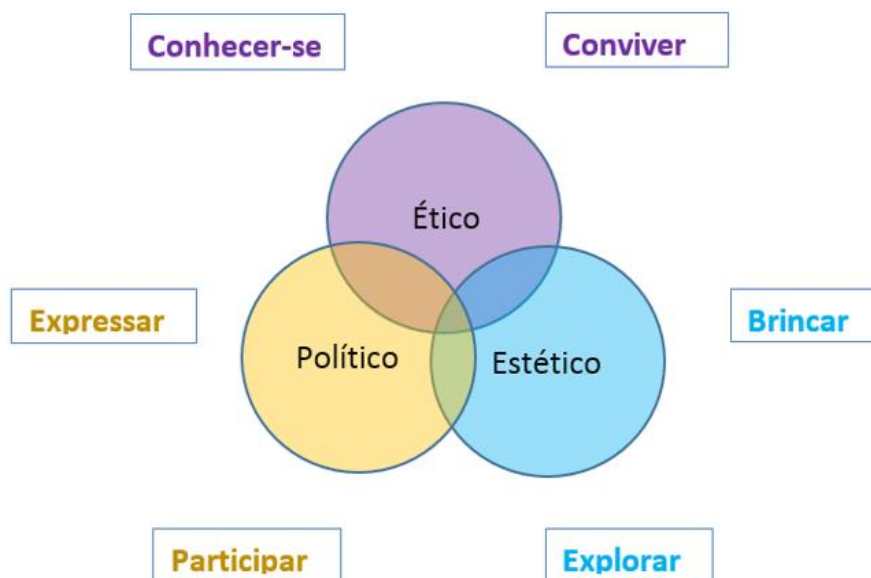
diferentes linguagens trazem a importância do período escolar que contempla a educação infantil para a formação da criança, bem como, evidencia que a criança precisa entrar para o ensino fundamental apta a desenvolver-se integralmente, tendo a professora como uma mediadora de todas essas atividades e direitos.

É preciso analisar que aos seis anos a criança ainda se encontra em uma fase em que deve prevalecer o lúdico e o brincar e, em que a escola precisa ser acolhedora e ter um currículo e um método didático-pedagógico envolvente e que desperta a atenção dos pequenos. Analisa-se que é a partir do brincar que a criança se desenvolver no campo intelectual, emocional, físico-motor e, também, no campo social e a escola é instituição importante nesta condução de desenvolvimento e aprendizado (DIAS; SILVA, 2016).

Quando se observa os aspectos que envolvem o currículo escolar no ensino fundamental é preciso observar que ele deve ser uma continuidade da educação infantil, de forma que a proposta seja de que o desenvolvimento da criança, inclusive no que diz respeito a leitura e a escrita sejam realizadas de forma lúdica, e que exista uma educação escolar voltada para a construção cultural, histórica e social da criança. Neste sentido, o currículo no ensino fundamental deve perpetuar uma escola com função social, desse modo, os princípios políticos, éticos, e estéticos devem estar presentes, bem como, o currículo deve abranger o desenvolvimento da criança a partir de uma linguagem lúdica, tendo o brincar como elemento (SILVA, 2016).

Ao tratar sobre os princípios políticos, éticos e estéticos da educação infantil, segundo o que aponta a BNCC é importante citar que segundo documento do Estado do Paraná (2018) sobre a educação infantil contempla que os princípios políticos se relacionam aos direitos das crianças de se expressarem e participarem da educação; princípios éticos estão relacionados com os direitos que as crianças possuem em conhecer-se e de conviver e, por fim, os direitos estéticos se enquadram nos direitos de brincar e de explorar. Atenta-se ainda para a melhor observação do que é aqui apresentado a partir da figura 1:

Figura 1 – Princípios Éticos, Estéticos e Políticos da Educação Escolar



Fonte: Paraná (2018, p. 5).

Ao analisar a figura 1 atenta-se que os princípios da educação disciplinados pela BNCC, que fundamentam os referenciais curriculares de todo o Brasil, tendo como exemplo o Paraná, têm a função de oferecer para as crianças uma educação crítica, complexa e significativa a partir da ludicidade e da participação das crianças em cada atividade escolar.

Este aprender por meio dos princípios políticos, éticos e estéticos contemplam a necessidade de existência de uma educação voltada para formação social da criança, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, sendo importante que o período de transição entre esses dois ciclos se fundamenta nos princípios que formam o tripé da educação.

Apresenta-se que:

As crianças que acabam de sair da Educação Infantil, de um mundo onde a sua volta é de brincadeiras e fantasias de repente se depara com algo diferente em sua rotina escolar, é uma ruptura entre os dois ciclos, em que o lúdico deixa de prevalecer para ingressar em um ambiente de regras e ordens, algo mais sério, encontrando muitos desafios e frustrações (DIAS; SILVA, 2016, p. 12).

Neste sentido, o currículo do ensino fundamental deve perpetuar a continuidade do aprendizado da criança, não fazendo com que alunos de apenas seis anos, passem por uma ruptura que possa lhe gerar um sentimento de contrariedade ou desmotivação com o aprendizado escolar.

A leitura e a escrita não podem ser repassados para as crianças (com apenas seis anos), como uma coisa difícil, pesada e desprazerosa, mas sim, como uma coisa agradável, lúdica e capaz de desenvolver ainda mais as suas habilidades cognitivas na escola, dessa forma, a criança

passa a compreender a importância de ler e escrever, sem realizar tais atividades como se fosse algo ruim e longe de sua realidade lúdica e de sua infância (DIAS; SILVA, 2016).

Atenta-se para o fato que um currículo capaz de gerar sentimentos positivos no processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental precisa ser construído a partir do respeito a infância e, ainda, da continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido na etapa anterior, valorizando o que a criança já aprendeu e as ferramentas lúdicas utilizadas para esse aprendizado, sem qualquer forma de transposição brusca que distancie a criança da escola (PAZ; OLIVEIRA, 2017).

Com as novas legislações que determinam que as crianças de seis anos adentrem ao ensino fundamental é imprescindível que o currículo seja alterado, para receber os alunos no 1º ano do ensino fundamental, de forma que ele se sinta apto a se encontrar nesta nova fase de sua vida escolar e possa dar continuidade ao seu processo de aprendizado, iniciado no período anterior. Segundo os diversos documentos publicados pelo MEC o ensino fundamental que recebe crianças de seis anos precisa ter revisto seu currículo e proposta pedagógica, de forma a não gerar um quadro de apatia na criança para a aprendizagem escolar (DIAS; SILVA, 2016).

Além de se respeitar a idade que a criança entra para o ensino fundamental, o que é preciso observar é que haja uma proposta pedagógica em que as professoras possam atuar como mentores do aluno despertando seu interesse e agregando suas energias em torno do seu aprendizado, para isso, é pertinente uma nova estrutura curricular, considerando que ao entrar no ensino fundamental com seis anos a criança está sujeita a ter mais responsabilidades e a agir segundo as novas e inúmeras exigências na nova etapa (DIAS; SILVA, 2016).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) do ano de 1998, trouxe diversos avanços para o período histórico em que foi apresentado, todavia, se tratava de um documento de orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, não trazendo a criança e sua identidade como principais elementos. Porém, as DCNEI que foram apresentadas no ano de 2009, trazia como diferencial a criança como foco, bem como serviram como alicerce teórico para a base. Nas DCNEI a criança ganhou um papel de protagonista tendo o direito de acesso ao conhecimento cultural e científico, de forma a proteger e preservar a criança da forma de se situa no mundo. Outro fator é que as DCNEI trouxeram o foco da interação do brincar e da brincadeira, ou seja, do lúdico como eixos da estrutura do currículo, permitindo que a criança seja alfabetizada e construa conhecimento a partir de uma linguagem lúdica que lhe é peculiar e conhecida (TREVISAN, 2018a).

Nesse sentido, analisa-se a composição da RCNEI, DCNEI e BNCC, como ser apresenta no demonstrativo do Quadro 3:

Quadro 3 – Diferenças entre RCNEI, DCNEI e BNCC

LEIS	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	OBJETIVO	COMO ESTÁ ORGANIZADO
RCNEI	Foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).	Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.	Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/-sociedade e matemática.
DCNEI	Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.	Trazar mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender, nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, porém, preservando o modo de a criança aprender.	Considera, como eixos estruturantes, a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.
BNCC	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.	A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.	As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Fonte: Trevisan (2018a, p. 17-18)

Analisando o Quadro 3, a cada nova lei ou novo documento para trabalhar os aspectos da educação infantil a concepção de criança ganhou um pensamento mais amplo, abrangendo um entendimento mais amplo sobre a criança, com a BNCC considerando a criança como “protagonista” em todos os contextos em que se encontra inserida, dando a criança um sentido dinâmico e participativo quanto ao seu direito de criar e modificar a cultura e a própria sociedade, tornando essa um “ser social” em sua plenitude.

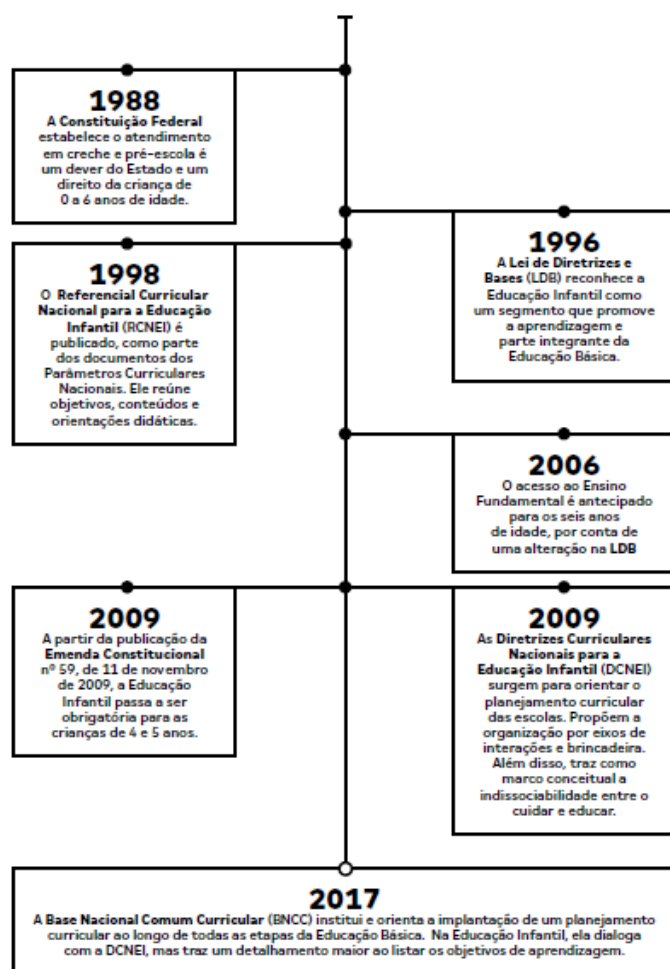
Quanto aos objetivos na RCNEI a preocupação era somente com o que “deveria” ser ensinado na educação básica para a criança, sem que a mesma tivesse um papel de interação; já na DCNEI o objetivo voltou-se para o entender a criança, buscando garantir o seu direito de aprender e, trazendo o fato de que é essencial que a criança possa ter conhecimento cultural, com a preservação do modo de aprender da criança e, por fim, a BNCC trouxe a importância de conhecer a forma com que a criança aprende, bem como, construir um currículo para a

educação de base alicerçado nos direitos de desenvolvimento e aprendizagem amplamente definidos.

No que se refere a forma que o documento organiza a educação básica, o RCNEI trouxe que a organização é realizada em eixos integrados, que vislumbravam movimentos amplos e inovadores para a educação infantil no final da década de 1990; as DCNEI já trazia a interação e o brincar como eixos estruturantes, propondo inclusive diferentes linguagens para organizar o currículo e a didática a ser aplicada na educação das crianças e, a BNCC trouxe uma organização mais aberta, com o trabalho acerca das diversas áreas de conhecimento e as linguagens que são integradas nos campos experienciais, ou seja, entra-se na concepção de que a criança tem a capacidade de aprender a partir de experiências vividas no ambiente escolar.

Todo esse processo evolutivo pode ser observado a partir da Figura 2:

Figura 2 – Linha do tempo da educação infantil



Fonte: Trevisan (2018a, p. 19)

Como se observou na Figura 2, que traz a linha do tempo da educação infantil, analisa-se que a BNCC de 2017 volta-se ainda mais para uma educação básica planejada, que valoriza a criança, sua capacidade de protagonizar a sua própria educação e, também, os objetivos de aprendizagem, com a possibilidade de dinamizar a educação básica fomentando o desenvolvimento amplo da criança nos campos físico, motor, cognitivo, emocional e social.

É importante compreender que a produção de um documento curricular não é tarefa fácil, pois é preciso enfrentar uma luta de concepções (LOPES, 2012). Os processos de aprendizagem, desenvolvimento e a própria socialização da criança no período da primeira infância são importantes na educação infantil, bem como, as discussões que essa etapa da educação no Brasil, especialmente, quando educadores e pesquisadores buscam discutir sobre os aspectos que envolvem as vivências das crianças no contexto escolar, familiar e social, que ampliam o seu direito de aprendizagem (OLIVEIRA, 2019). Assim, pontua-se que a BNCC trouxe o protagonismo da criança em seus processos de ensino e de aprendizagem, considerando a construção do ensinar e o aprender a aprender em todas as fases da educação básica.

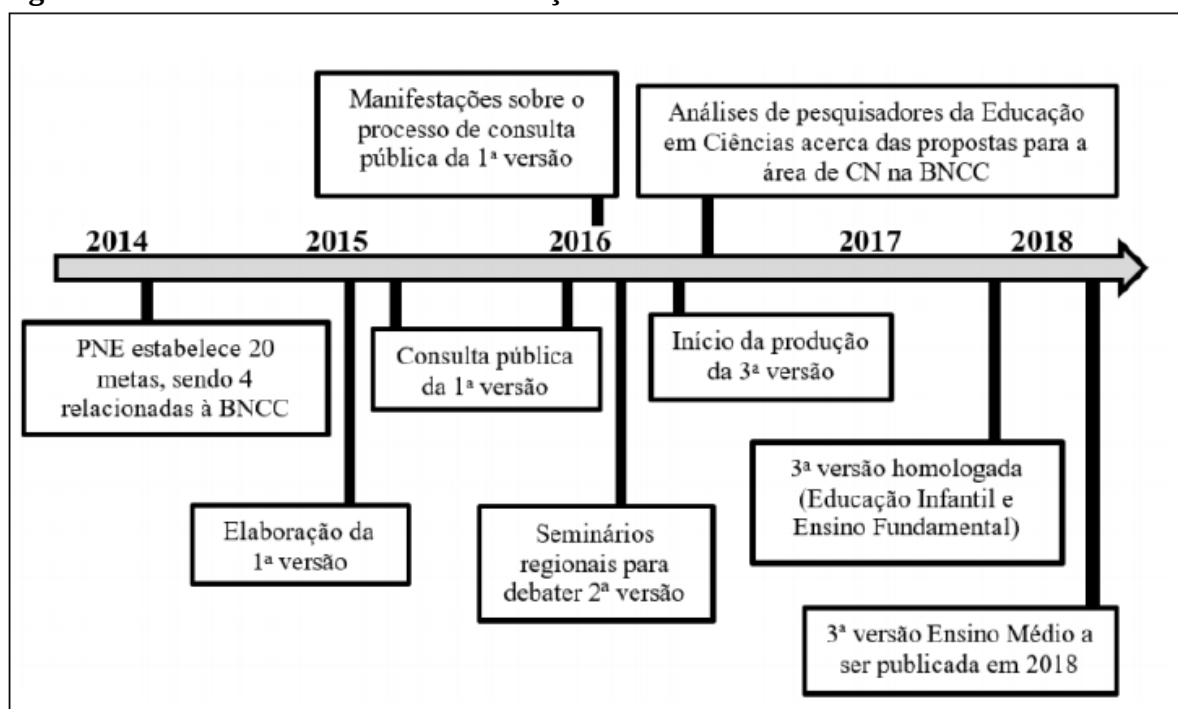
A BNCC destacou a diferença entre creche e pré-escola, seriando as atividades segundo a idade das crianças, trabalhando o atendimento tanto no âmbito individual quanto coletivo, enfatizando o ser e construir na coletividade. Nesse sentido, a educação infantil precisa ser observada em sua totalidade, levando em consideração as experiências vivenciadas pelas crianças nas diferentes idades (BARBOSA et al., 2018).

Segundo o que pode-se observar na estrutura da BNCC ela buscou organizar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) englobando as diferentes necessidades individuais e sociais de cada aluno, de forma que possam se desenvolver além de possibilitar a promoção do convívio com laços afetivos que permitam o desenvolvimento social (BRASIL, 2015).

Para a elaboração da BNCC o primeiro passo foi a criação de um portal on-line chamado “Portal da Base”, com a possibilidade da participação da sociedade, instituições e profissionais de diferentes áreas, que debateram sobre a construção do documento. As discussões, amplamente realizadas pela sociedade como um todo, foram organizadas por um Comitê de Assesores, em um trabalho colaborativo entre Distrito Federal e Municípios. Assim, houve a elaboração de um documento prévio que em março de 2016 foi apresentado ao público participante e a sociedade em geral pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) (BRASIL, 2016).

Com relação às fases de construção da BNCC apresenta-se a Figura 3:

Figura 3 – Percurso histórico de construção da BNCC



Fonte: Franco e Munford (2018, p. 160)

Como se observa na Figura 3 ao apresentar o traço histórico da construção da BNCC aponta-se que o referido documento foi construído em um período de 4 anos (2014-2018), com a elaboração de três versões, sendo a terceira versão homologada, constituindo esse um documento com a participação da sociedade como um todo, seja nas discussões ou elaboração, o que aponta para um documento amplamente democrático.

Ainda sobre esse documento, tem-se a compreensão de Zanatta e Neves (2016, p. 3) de que: “a justificativa do governo para a implantação da BNCC, além de estar em consonância com as leis vigentes, é a democratização! Todos devem ter direito a Educação gratuita e de qualidade!”.

É claro que mesmo a BNCC sendo um documento construído a partir da discussão e participação social, ainda elenca inúmeras discussões no âmbito educacional, no que se relaciona a abordagem de questões religiosas, sociais, culturais e de, com maior ênfase, às questões de gênero. Todavia, no referido documento existe a liberdade para que a sociedade, possa pensar ou repensar a estrutura escolar que deseja, enquanto espaço de formação científica, cultural e social (CZIGEL et al., 2019).

Nesse sentido, aponta-se que o documento abre espaço para discussões sobre a melhoria da escola para o processo ensino-aprendizado na educação básica, porém, outros fatores devem ser questionados e discutidos, como a própria importância da infraestrutura escolar para a

educação básica, sendo que no presente estudo a ênfase será dada à educação infantil e ao ensino fundamental.

Os estudos na última década apontam para o bom desenvolvimento da educação, com alguns pontos positivos que se originam no ensino e, também, na infraestrutura das escolas. Porém, ainda é necessário que aconteça mudanças especialmente, quando se fala em mudança da etapa da educação infantil para o ensino fundamental, inclusive porque o elevado número de alunos em uma sala do ensino fundamental, pode ser uma das principais precariedade do ensino público no país, que interfere negativamente no desenvolvimento das crianças e na continuidade da aprendizagem a partir da transição de ciclos (FERREIRA, 2017).

Analisa-se que o entendimento sobre o entrelugar enquanto fronteira ou etapa/luGar/tempo de passagem de um ciclo para o outro é trazido por Bhabha e Boaventura de Souza Santos, discutindo as mudanças e fatores que envolvem essa transformação e devem ser observados/cuidados para que possam ser trabalhados.

Segundo Bhabha (2016) o entrelugar é um estágio de fronteira entre dois lugares, isto significa dizer que é um local que acontece a transição de uma realidade para a outra, ou ainda, de um lugar para o outro, sendo que esse entrelugar traz mudanças em diferentes aspectos seja no espaço físico ou no contexto que envolvem a fronteira psicológica e de aprendizado das crianças. Nesta mesma concepção Santos (2010) considera que toda a mudança traz um estágio ou período de fronteira, na qual os fatores conceituais, estruturais e psicológicos precisam ser conhecidos, analisados e trabalhados.

Foi realizado um estudo que teve como base de análise a influência que a infraestrutura gerava no desempenho dos estudantes de diferentes países, dentre os quais os EUA e a Nova Zelândia, em que se observou que as maiores variáveis não se encontram dentro das escolas, mas, sim, entre as escolas (HATTIE, 2009). Embora esses dados sejam relevantes para analisar a influência da infraestrutura no desempenho dos alunos, aponta-se que as concepções do referido estudo fazem sentido nos países desenvolvidos em que todas as escolas possuem boa infraestrutura, o que é diferente da realidade dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, onde a maioria das escolas não possuem a infraestrutura mínima necessária para o aprendizado dos alunos, bem como, a responsabilidade pela oferta da educação básica é dividida entre estados e municípios (SOARES NETO et al., 2013).

Em estudo realizado em todo o Brasil se observou que mais de 44% das escolas da educação básica tem como infraestrutura somente água, sanitário, energia, esgoto e cozinha, a maioria em estado precário (SOARES NETO et al., 2013). Em outro estudo mais recente, somente 0,6% das escolas públicas de educação básica possuem infraestrutura adequada,

garantindo uma educação de qualidade. Por essa fragilidade de infraestrutura das escolas de educação básica em todo o país, questionamentos estão sendo levantados chamando a atenção de estudiosos há uma década (SÁ; WERLE, 2017).

Contempla-se o entendimento de Sá e Werle (2017, p. 389) de que: “Ainda sobre a influência que a infraestrutura escolar pode exercer na qualidade da educação, podemos argumentar que prédios e instalações adequados podem, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos”.

Sabendo-se que a infraestrutura nas escolas influencia diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem é importante que as deficiências desse aspecto sejam resolvidas e, que os alunos não tenham que estudar em prédios ou instalações inadequadas, sem bibliotecas, espaços para o seu desenvolvimento físico-motor, ou seja, espaço para exercícios físicos, brincadeiras e práticas de esporte e, ainda salas de aulas pequenas para o número de alunos acomodados, pois estes fatores influenciam negativamente no desempenho das crianças, fazendo com que a transição para o ensino fundamental seja ainda menos produtivo (MONTEIRO; SILVA, 2015).

Dentre os diversos problemas que influenciam diretamente na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem está o fato de que, a maioria das escolas em todo o país sofrem com o problema de superlotação nas salas de aula, ou seja, além da precariedade da infraestrutura existe superlotação com 30 a 35 alunos por turma e, com apenas uma professora com materiais reduzidos para o desenvolvimento adequado de suas atividades educativas. O elevado número de alunos para uma sala de aula pequena e sem estrutura mínima para acomodar confortavelmente as crianças, gera a impossibilidade de controle pela professora, ocorrendo um contínuo processo de desconcentração dos alunos e, ainda, de indisciplina e falta de motivação para o aprender e das professoras para o ensinar (MONTEIRO; SILVA, 2015).

Especificamente a sala de aula é um espaço que precisa ter boa infraestrutura para acomodar de forma confortável os alunos e permitir a atenção no aprendizado escolar, isto porque esse ambiente de sala de aula gera influência na dinâmica de aprendizagem e, devido à falta de infraestrutura essa influência é negativa e perniciososa para o bom processo de aprendizado dos alunos, ainda mais que os recursos didáticos disponibilizados para as professoras trabalharem também se demonstra precário, o que gera altos índices de fracasso e evasão escolar (MIRANDA et al., 2016).

Argumenta-se que o ambiente escolar, que recebe os alunos no ensino fundamental advindos da educação infantil precisa ter espaços adequados no quesito infraestrutura, de modo que as crianças possam se sentir bem, seguras e acolhidas no universo escolar. Assim, todos os

aspectos devem ser avaliados, como tamanho da sala de aula, disponibilidade de utensílios e segurança do ambiente, bem como, um ambiente arejado que permita a permanência da criança por muitas horas sem que exista sacrifício para isso, pois um ambiente quente gera sono, desconforto e desatenção (FERREIRA, 2017).

Uma alternativa para a qualificação da infraestrutura das escolas seria a maior participação de toda a sociedade, além de uma postura mais democrática de gestores e de responsabilidade social por parte do poder público e com melhorias significativas nas políticas públicas de educação, de modo que seja possível construir e preservar um ambiente melhor e mais saudável para as crianças, gerando melhores resultados na aprendizagem (FERREIRA, 2017).

A falta de uma infraestrutura adequada gera problemas diretos no aprendizado dos alunos, ainda mais, que a maioria dos prédios e instalações são inadequadas, sem espaços esportivos, laboratórios e até bibliotecas, com carência de materiais didáticos e sem que os alunos tenham acesso aos livros didáticos e a possibilidade de leitura, originando uma geração que não sabe e não aprendeu a gostar da leitura e do aprender a aprender (SATYRO; SOARES, 2007).

Em um estudo realizado por Monteiro e Silva (2015) na escola analisada não existia infraestrutura adequada para a qualidade da educação básica, sendo que todo o material disponibilizado para uso da professora era um pincel, quadro negro e o livro didático, sem qualquer outro material que pudesse despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado, bem como, engessando os alunos a trabalhar unicamente o conteúdo contido no livro, que tratava os assuntos de forma superficial.

Para os estudiosos um ambiente com boa infraestrutura é vital para o aprendizado dos alunos, por isso, tenciona-se que as construções, mobiliários e o material didático sejam disponibilizados tendo no campo quantitativo e qualitativamente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma a melhorar o interesse e motivação para o aprendizado (LIBÂNEO et al., 2018).

De certo modo entende-se que dois pontos devem ser transformados na educação brasileira nas escolas públicas, quais sejam: a expansão da cobertura de atendimento e a melhoria da qualidade. Porém, para isso é importante que a boa infraestrutura possa ser pensada e executada em todas as escolas, aumentando o espaço para receber maior número de crianças (FALCIANO et al., 2016). Assim, as palavras de Romano e Heringer (2011, p. 9), pontuam que: “não basta ter belas políticas no papel, elas têm que ser bem implementadas para que cumpram com seus objetivos”.

Não é possível alcançar o quantitativo escolar com infraestrutura adequada somente construindo novas escolas, mas, é preciso trabalhar na reforma dos espaços escolares utilizados para a educação básica, especialmente, a educação infantil, que necessitam de mais espaço para o desenvolvimento físico e motor, a partir de brincadeiras e o brincar em um espaço adequado para as crianças menores (FALCIANO et al., 2016). Em todo o Brasil o que se observa é que as turmas de educação infantil são colocadas em espaços precariamente adaptados do ensino fundamental, ou seja, espaços que não foram projetados e construídos para oferecer às professoras e às crianças um local adequado para o desenvolvimento de atividades lúdicas do brincar e da brincadeira (TOLEDO et al., 2011).

Outro aspecto é que o Brasil possui regiões demasiadamente quentes e, a falta de infraestrutura para oferecer conforto térmico nos ambientes da edificação escolar, também é observado como elemento negativo no desempenho do aprendizado da criança, dessa forma, é essencial qualidade no ambiente de sala de aula, inclusive quanto a temperatura devendo ocorrer avaliações nessas unidades (BELTRAME; MOURA, 2009). Por isso, é importante também levantar junto aos próprios alunos sobre as condições de infraestrutura na escola, tendo em vista que especialmente os alunos do ensino fundamental são ativos e observadores e, podem trazer informações para levantar e solucionar os problemas existentes (MIRANDA et al., 2016).

Contempla-se que além da infraestrutura outro importante fomentador da qualidade da educação básica, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental é a professora, que precisa atuar como mediadora do conhecimento, bem como, compreender os aspectos que envolvem o seu verdadeiro papel na educação.

2.3 O Papel da Professora na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Às professoras cabe o papel de mediadoras nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo que as crianças demonstram anseio em aprender a ler e escrever, porém, essas atividades devem ser repassadas de forma prazerosa e lúdica, sendo que ao entrar para o ensino fundamental e ser necessário o aprendizado de conteúdos de maior grau complexidade, as crianças passam a não ter mais interesse, no momento em que as professoras não conseguem motivar e encantar as crianças para o seu desenvolvimento. Desse modo, é preciso que a professora tenha consciência de seu papel de mediadora do entrelugar evitando ações drásticas para podar o comportamento da criança, sendo que a passagem entre o aprendizado lúdico e o científico deve ser harmoniosa e interessante (RIBEIRO et al., 2015).

É importante ainda destacar que a professora é um dos mais ativos e dinâmicos atores de transformação da qualidade do ensino, bem como, tem relevante papel no acolhimento das crianças no ensino fundamental, dando continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem fecundos e motivadores.

Um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem da criança é a relação professora-aluno, sendo que a didática da professora pode ser um instrumento motivador ou embaraçar a aprendizagem das crianças, especialmente, àquelas que estão passando para uma nova etapa e chegam em uma nova estrutura com uma dinâmica de ensino que nem sempre favorece a aprendizagem (MONTEIRO; SILVA, 2015).

Faz-se necessário que a professora tenha em mente de que: “[...] a criança brinca para se tornar humana, e que ela tem necessidade social de brincar, construindo assim seus significados, apropriando-se dos conhecimentos [...]”, (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 204). Desse modo, cabe à professora ter conhecimento do mundo da criança, suas expectativas, forma de aprender pelo brincar, brinquedo e brincadeiras, de forma a permitir a continuidade do aprendizado e a apropriação das singularidades que possam advir com a nova etapa, ou seja, no ensino fundamental.

Cabe assim o entendimento de que:

Compreendendo a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como uma necessidade e um eixo privilegiado do trabalho a ser realizado, este estudo visa contribuir para a ampliação das reflexões e ou intervenções que se fazem necessárias, salvaguardando as singularidades da infância e as peculiaridades desta faixa etária. A articulação aqui concebida e assumida trata-se de uma transição sem rupturas de um exercício ético pedagógico que assume e respeita a infância como processo, como um percurso em instâncias muito próximas, e que se diferenciam tanto pelo currículo quanto pelas especificidades dos processos (ZANATTA et al., 2015, p. 5623).

Entende-se que a professora tem importante papel para que esta ruptura não provoque nos alunos (em tenra idade) o estranhamento em relação ao aprendizado escolar, não permitindo que o ensino fundamental seja uma etapa negativa na vida desses alunos no que se relaciona a compreender e se integrar aos processos de ensino e de aprendizagem.

Necessário se faz comentar que o brincar e a brincadeira, ou seja, o instrumento lúdico conhecido pela criança não pode tornar-se um processo de chantagem no ensino fundamental, isto é, não pode ocorrer a negociação em que as professoras deixam os alunos brincar por alguns minutos, se por horas eles se mantiverem quietos e sentados para que a professora possa “despejar” seu conteúdo, pois, se isso acontecer a criança pode sentir-se desmotivada para a aprendizagem e também, pode ter dificuldades de relação e aceitação do método didático-pedagógico da professora (DIAS; CAMPOS, 2015).

Aponta-se que na educação infantil a criança é motivada e instigada e ser ativa, antecipar-se em todos os momentos, ser criativa e, desse modo, se é forçada a ficar “quietinha” nos primeiros anos do ensino fundamental, acaba por silenciar sua voz e sua mente, repousando sua criatividade e vontade de aprender em um ambiente mais lento, monótono e desmotivador para o aprendizado (DIAS; CAMPOS, 2015).

Sobre o papel da professora no entrelugares da educação infantil ao ensino fundamental tem-se que:

As atividades do primeiro ano devem ser ricas em recursos simbólicos e exploratórios a fim de aguçar a curiosidade infantil para a busca em aventurar-se pelo mundo do conhecimento científico, algo que ocorrerá gradativamente ao longo do ensino fundamental, cada vez de forma mais complexa. Entretanto, as perguntas infantis, suas curiosidades, além de serem escutadas, precisam ser respondidas ou, melhor, precisam receber acolhimento por parte da professora que irá proporcionar situações que auxiliem a criança a construir respostas ou novas questões para suas indagações (RAPOPORT et al., 2009b, p. 29).

À professora cabe o papel de participante ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, encantando o aluno e fortalecendo em todas as etapas de seu aprendizado, proporcionando o auxílio necessário para que a criança possa, a partir de questionamentos construir seus conhecimentos.

Considera-se relevante esclarecer que os questionamentos das crianças em todas as fases da educação básica precisam ser tratados com seriedade e compartilhados, pois atitudes isoladas podem gerar um comportamento desmotivado dos alunos o que influencia negativamente no aprendizado. Desse modo, a professora deve ter entendimento sobre as duas as fases da educação infantil e ensino fundamental, bem como, trabalhar para que o entrelugares possa ser transposto de forma segura, para isso é pertinente as propostas pedagógicas e a própria ação mediadora do educador (RIBEIRO et al., 2015).

Nesse contexto, atenta-se para o fato de que a professora desempenha papel essencial para o desenvolvimento do aprendizado do aluno em todas as fases, inclusive com relação ao entrelugar, por isso é essencial analisar os elementos que contribuem para garantir a qualidade do aprender a aprender no entrelugar.

2.4 O Papel da Professora e Outros Elementos que Contribuem para a Garantia do Entrelugar

A observação de que a formação das professoras é fator que possa garantir a qualidade do entrelugar para os alunos, levando-os da educação infantil para o ensino fundamental preparados para novos desafios é elemento comprovado a partir do histórico da formação das

professoras no Brasil, considerando os processos de evolução do entendimento acerca do “ser” educador.

O problema vivenciado na atualidade em relação à formação das professoras no Brasil, segundo o entendimento de Borges et al. (2011) é uma questão antiga, que por sua complexidade e importância necessita ser amplamente discutida no campo acadêmico, sendo relevante a execução de pesquisas com dados primários ou secundários que possam analisar tanto as políticas educacionais quanto as práticas pedagógicas em todos os níveis, acentuando a relevância em trabalhar a relação saída da educação infantil e entrada no ensino fundamental.

Um dos problemas encontrados no contexto escolar que influencia negativamente a qualidade da educação no entrelugar é a formação das professoras, especificamente, o que compreende a formação continuada, que vem a ser ainda uma limitação para as professoras no Brasil, com ênfase para o interior do Brasil, como se observa *in loco* no Estado de Mato Grosso.

A formação que permite o nascedouro de um professor reflexivo é uma das garantias, que pode efetivamente concretizar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e a motivação das crianças para o aprendizado crítico, reflexivo e significativo na complexidade e inquietude do entrelugar.

Cabe assim a construção de um modelo de formação docente que permita o desenvolvimento reflexivo do profissional educador, para isso é preciso que o aprender a ser, sentir, agir e conhecer sejam contínuos (NÓVOA, 2017) e as professoras possam trabalhar esses aprendizados no contexto da qualidade do ensino dos alunos em todas as fases e em todas as atividades.

Para alcançar essa qualidade docente faz-se perceber três formas de movimentos, sendo que o primeiro diz respeito a valorização da continuidade do aprendizado profissional, ou seja, não é relevante apenas que as professoras façam um curso superior de qualidade, mas, que se dediquem ao aprendizado que leva a uma formação continuada; o segundo movimento traz a valorização pelo profissional professor a outros profissionais, de forma que possam se inspirar a “ser” professor e buscar uma formação humana. O terceiro e importante movimento tem relação com a definição da especialidade da formação profissional da professora, pois a base é essencial para iniciar uma longa e produtiva jornada enquanto educador, assim, como a escolha da especialização e as práticas cotidianas (NÓVOA, 2017).

As considerações de Nóvoa, acima apresentadas, demonstram que a formação da professora é uma relevante atividade que deve ser executada de forma qualitativa em todas as etapas e, nesse entendimento, coaduna-se à concepção de Saviani (2009), de que a qualidade ou eficácia do ensino está intimamente ligado com as práticas pedagógicas e o cabedal de

conhecimento a partir de suas práticas cotidianas e, também de sua formação continuada em um processo contínuo de aprender/ensinar e ensinar/aprender.

Pode-se assim compreender que a garantia de que o entrelugar, isto é, que existirá qualidade na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, permitindo aprendizagem significativa dos alunos, tem relação com a formação das professoras e seu olhar sensível para essa etapa complexa tanto para os alunos e seus pais quanto para os educadores e toda a comunidade escolar.

Além do papel a ser desempenhado pela professora para garantir o aprendizado das crianças no entrelugar, se faz necessário observar outros elementos que contribuem para a qualidade educativa no período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, por isso, o presente subtítulo irá enfatizar a formação das professoras de forma que seja possível garantir a passagem tranquila na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, ou seja, o entrelugar.

Uma das garantias para que os alunos tenham qualidade na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, está intimamente ligada com as práticas pedagógicas das professoras, sendo importante para isso que as professoras tenham uma formação adequada, para o enfrentamento dos problemas que possam existir nesse processo de transição.

Em estudo realizado por Correa (2011) em um município no interior de São Paulo atentou-se para o fato de que a formação das professoras para a atuação no ensino fundamental é insuficiente, sendo que ao desenvolver políticas públicas e ações relacionadas com a implantação de educação infantil ou ensino fundamental o que se observa é a preocupação com o ambiente, ou seja, a estrutura física da escola e a publicidade em torno da execução da obra, parecem ações mais importantes do que a formação das professoras.

Nesse sentido, tem-se a análise de Oliveira e Paschoal (2018, p. 93) de que é preciso oferecer às professoras formação no contexto do entrelugar vivenciado pelos alunos: “[...] a fim de que estes obtenham clareza sobre seu papel neste processo de passagem, e possam contribuir significativamente para a superação dos principais problemas relacionados à esta transição.”

Fica evidente a certeza que o olhar sensível e humanizado que a professora precisa ter para os alunos no entrelugar tem relação com a sua formação, sendo que a formação continuada da professora é tão importante e necessária quanto a sua primeira formação para trabalhar com as crianças na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, permitindo que essa transição do aluno ocorra sem rupturas no aprendizado no prazer do estudo escolar.

O imperativo de oferecer às professoras uma formação continuada está explícita no entendimento de Kramer et al. (2011) quando citam a necessidade de priorizar esse tipo de

formação e qualificando tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental e o entrelugar. Nesse sentido, cabe às professoras a partir de sua formação ter a sensibilidade em compreender o que envolve a aprendizagem escolar e o desenvolvimento infantil, ainda mais no que se refere no período que contemplam o último ano da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental (OLIVEIRA; PASCHOAL, 2018).

É a partir da qualidade da formação continuada das professoras que se pode garantir que o entrelugar seja um período de continuidade da criança no prazer em aprender, ou ainda, que seja um momento de redescoberta do aprendizado escolar, permitindo que o limiar do tempo/espço da educação infantil e do ensino fundamental possam oferecer para as crianças a continuidade de uma educação alicerçada no desenvolvimento da criança.

Para que a formação continuada possa alcançar os benefícios esperados com relação ao aprimoramento do aprendizado do aluno a partir da qualidade da prática pedagógica da professora é importante, que o educador esteja aberto para novas formas de agir em suas práticas, gerando qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo que precisa aprimorar a sua comunicação e relacionamento com a criança, fazendo com que as brincadeiras desenvolvidas também no ensino fundamental, tenham a magia e o encantamento das realizadas na educação infantil, permitindo que ocorra a continuidade do aprendizado escolar. Desse modo, não há que se falar em distanciamento do aluno ao aprendizado no entrelugar (OLIVEIRA; PASCHOAL, 2018).

É relevante que a formação da professora tenha como princípio uma estrutura que permita a sua percepção e um olhar sensível para as necessidades, capacidades e habilidades dos alunos desenvolvidos no decorrer do período de transição, evitando assim, que o aluno sofra grandes rupturas de um ciclo para outro.

Ainda sobre o estudo realizado por Correa (2011), atenta-se para o fato de que esse traz uma realidade que ocorre em todo o Brasil, em relação à fragilidade da formação das professoras, ou seja, existem limitações geradas pelo poder público no que se relaciona a qualificar as professoras para que possam atuar com melhores resultados na educação, ainda mais no que se relaciona a auxiliar os alunos a passar a fronteira existente entre a educação infantil e o ensino fundamental, isto significa dizer, o entrelugar entre o ambiente escolar voltado para o lúdico e o aprendizado da criança e o ambiente no ensino fundamental que vem se apresentando como um dos processos de adultização dos pequenos.

2.5 A Complexidade do Ensino do Entrelugar nos Dias Atuais

O aprender a aprender e ter um aprendizado significativo são elementos difíceis em todos os níveis escolares. No entanto, é preciso analisar a complexidade do ensino do entrelugar nos dias atuais, considerando os diversos instrumentos e elementos tecnológicos utilizados na prática pedagógica. Nesse sentido o presente subtítulo analisa a complexidade do entrelugar e a necessidade das professoras de vencer esses desafios tornando-os resultados positivos para os processos de ensino e de aprendizagem.

A partir da Lei n. 11.274/2006 houve a ampliação de oito para nove anos no ensino fundamental e, com isso, as crianças passaram a iniciar no ensino fundamental a partir de seis anos de idade (BRASIL, 2006), sendo que essa mudança trouxe inúmeros problemas no contexto de que nem escolas, nem professoras e nem alunos estavam preparados para essa alteração, o que gerou dificuldades no período entrelugar.

Na verdade, um ponto que precisa ser amplamente discutido está no fato de que na educação infantil os alunos são tratados como crianças e a pedagogia de ensino tem relação com o lúdico, o brincar, jogar e vivenciar experiências individuais e grupais do “ser” criança. No entanto, essas mesmas crianças quando entram no ensino fundamental e, ainda possuem apenas 6 anos, passam a vivenciar práticas pedagógicas extremamente diferentes, toda aquela ludicidade e olhar sensível para a criança é deixada de lado e, passam a ser vistos exclusivamente como alunos em um processo de adultização que elas ainda não se encontram preparadas.

É comum que pais, professoras e diretores das instituições escolares se sintam despreparados para trabalhar a aprendizagem das crianças no período do entrelugar e no decorrer do ensino fundamental. Nesse sentido, a transição entre uma etapa escolar para a outra acaba gerando dificuldades de adaptação não apenas das crianças e, inclusive, de professoras. Desse modo, essa necessidade de as professoras ter um olhar sensível para as crianças em transição entre a educação infantil e o ensino fundamental também precisa estar presente no contexto da estrutura pedagógica desse período de transição, especialmente, no que se relaciona à prática pedagógica a ser utilizada para o aprendizado da criança (MARTINS; FACCI, 2016).

Esse aprendizado da criança no ensino fundamental não pode ser uma ruptura do que vinha sendo vivenciado e aprendido, pois, com 6 anos de idade os alunos ainda são crianças que tem no brincar, na ludicidade e na facilidade de aprender pelo encantamento como elementos essenciais no aprimoramento de suas vivências e aprendizados escolares.

Segundo a Resolução n. 7/2010 do MEC é importante que ocorra a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, sendo essencial que seja repensada as práticas pedagógicas, de forma a auxiliar as professoras nesse período de transição e, esses, também viabilizando auxiliar as crianças, que com apenas 6 anos de idade passam por essa transição escolar que influencia em sua vida (BRASIL, 2010). Essa influência na vida dos alunos, vivenciada no entrelugar pode gerar prejuízos para o seu aprendizado.

Essa inserção de crianças com seis anos no ensino fundamental acaba por gerar questionamentos sobre os efetivos benefícios, que podem ser gerados no ingresso ao ensino fundamental, ainda mais quando se observam as práticas pedagógicas, espaços e a comunicação com as professoras que são radicalmente transformadas nesse limiar de espaço/tempo de transição de etapa escolar (KRAMER et al., 2011).

Outro aspecto a ser discutido como fator de complexidade no entrelugar é que a criança ao vivenciar a educação infantil tem liberdade de agir e brincar o tempo todo, ao entrar no ensino fundamental passa a vivenciar um contingente de regras, que acabam por sobrecarregá-los emocionalmente e dificultar o aprendizado.

Em estudo realizado por Martins e Facci (2016) a entrada das crianças no ensino fundamental teve a internalização das normas como uma das principais dificuldades das crianças, gerando inclusive estresse. Outro elemento identificado durante o mesmo estudo foi o fato de que as crianças tinham dificuldades em permanecer sentadas e quietas em suas carteiras, o que gerava um problema de comportamento que as professoras reclamaram demasiadamente. Desse modo, percebe-se que as muitas regras que regem o comportamento dos alunos no ensino fundamental e que não estão presente na educação infantil acabam por gerar dificuldades de adaptação na nova etapa escolar, bem como, exigem mais esforços por parte das professoras para o controle da turma, o que prejudica o andamento das aulas.

Acaba-se percebendo que o entrelugar constitui um período de transição conflitante, o que não deveria existir, até porque a educação escolar necessita ser contínua de forma a viabilizar o desenvolvimento da criança em sua integralidade, sem existir um ambiente desfavorável para a aprendizagem significativa.

Infelizmente, percebe-se que a educação vem tornando-se um campo de disputa, assim, o entrelugar tornou-se uma efetiva batalha entre as professoras e suas práticas pedagógicas na educação infantil e as professoras com suas práticas pedagógicas no ensino fundamental (KRAMER et al., 2011). Essa ruptura não é favorável para o aprendizado da criança/aluno, sendo que assim ele deve ser concebido em sua integralidade, pois, essa fragmentação da

educação básica sem cuidar do entrelugar enquanto período complexo de transição pode gerar problemas de aprendizagem e também no campo das relações sociais vivenciadas na escola.

Ainda mais na contemporaneidade em que o distanciamento social advindo do período pandêmico da COVID-19, em que as aulas são on-line, atenta-se para a complexidade do entrelugar, seja porque nas escolas públicas nem todas as crianças possuem acesso à internet, seja porque as professoras acabam tendo maiores dificuldades em trabalhar a alfabetização on-line, pois suas práticas pedagógicas não estão harmonizadas com os recursos tecnológicos. Desse modo, atenta-se para o fato que novos estudos devem ser trabalhados, considerando a fragilização das escolas devido a situação pandêmica vivenciada.

CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

No decorrer do presente capítulo são apresentadas as informações sobre o caminho metodológico trilhado para a implantação deste estudo, considerando a coleta e análise dos dados junto aos participantes da pesquisa.

3.1 Concepção da Pesquisa

Quando se apresenta a metodologia de uma pesquisa o que se busca demonstrar é o caminho científico trilhado pelo pesquisador de forma a permitir o alcance do seu objetivo traçado. A metodologia contempla as exigências científicas para a realização do estudo, segundo os pressupostos didáticos, epistemológicos e éticos que devem estar sempre presentes no trabalho científico, fundamentando as ações dos pesquisadores. A metodologia é construída a partir de teorias, concepções e métodos que permitem a execução da pesquisa, sob um enfoque científico. No entendimento de Paviani (2013), os métodos e concepções da pesquisa constituem uma construção e, desse modo, necessitam ser trabalhados os conhecimentos, imaginação e pensamentos do pesquisador, permitindo que conheça profundamente o caso analisado.

Ao se falar em método aponta-se que é elemento que transpõe a racionalidade instrumental que gera os procedimentos e formas de utilizar os instrumentos. No entendimento de Paviani (2013, p. 99) pode-se definir que: “O método é o modo básico de articular os atos de conhecer, o discurso e o chamado acesso ou a construção do real”. O método é, por assim dizer, um processo racional que permite a construção de um trabalho científico, análise de um fenômeno ou construção de conhecimento sob um enfoque rigoroso em que o pesquisador precisa seguir de forma adequada e ética os caminhos de construção do estudo. Neste sentido, é possível analisar, a concepção de que a pesquisa: “[...] científica envolve relações entre teoria, método e problema científico.” (PAVIANI, 2013, p. 14). Para alcançar os objetivos traçados e solucionar ao problema de pesquisa é preciso clareza no método utilizado, bem como, que o pesquisador reflita acerca da escolha de seu método e das ações executadas.

Sabe-se, a partir da análise do comportamento humano que “[...] o homem é, por natureza, um animal curioso” (FONSECA, 2002, p. 10), sendo que a partir das referências sociais e culturais existentes no ambiente em que se encontra inserido, tem a capacidade de criar suas próprias concepções e representações sobre o mundo e a sociedade. Dewey (1979) traz em sua fala que o pensamento trabalha com seus significados; os quais, com o objetivo de

serem apreendidos, precisam estar incorporados às existências sensíveis e pessoais de cada indivíduo, no caso em específico de cada pesquisador.

Ao fazer a análise sobre o que vem a ser a pesquisa científica Gil (2010, p. 1) pontua que essa se caracteriza por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos”, tendo como base a fundamentação teórica, ou seja, a colaboração de outros estudos já realizados, que possam levar a construção de novos conhecimentos.

Quando a pesquisa buscou compreender o olhar sensível das professoras na transição da educação infantil para o ensino fundamental, considerando a trajetória escolar e os aspectos subjetivos e específicos, que ocorrem quando por uma nova fase escolar, contemplando a subjetividade dos participantes da pesquisa e sua interpretação quanto a sua realidade em relação à sua condição humana. Aponta-se que para a compreensão sobre os aspectos que existem na educação exige a busca por informações acerca da dinâmica social na qual os processos educativos ocorrem e adquirem sentido (GAMBOA, 2012).

Cabe assim ao pesquisador ter um olhar de proximidade com os participantes da pesquisa conseguindo maior interação com o público, analisando de forma mais abrangente e tendo melhor compreensão do significado social quanto aos aspectos conjunturais no ambiente em que todos estão inseridos, permitindo maior compreensão inclusive acerca do contexto comportamental. Segundo Paviani (2013) este observar e perceber não são comuns, tendo em vista que precisam ser realizados de modo metódico, a partir da utilização de instrumentos e procedimentos normatizados, que permitam observação clara acerca dos fenômenos pesquisados. O método assume que o pesquisador tem compromisso com as informações coletadas durante a pesquisa, em que a fonte de tais informações são os participantes da pesquisa, “[...] enquanto sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados” (CHIZZOTTI, 2010, p. 83).

Analisa-se que os aspectos que geram elementos para escolher os caminhos capazes de levar o pesquisador aos participantes da pesquisa e espaços da investigação, não são somente compostos por levantamento de dados e interpretação, mas, segundo Paviani (2013, p. 71): “O ato de conhecer, como conjunto de operações, requer determinações ao mesmo tempo lógicas, interpretativas e dialéticas”.

Para que a pesquisa possa alcançar a cientificidade desejada o pesquisador precisa manter uma postura de análise clara e desprendida dos participantes da pesquisa que formam o público-alvo da pesquisa, garantindo isenção em suas observações, percepções e concepções sobre a construção do trabalho e a confiabilidade do que é pesquisado e dos aspectos que

caracterizam o ambiente em que se encontra inserido o sujeito pesquisado (RUDIO, 2011). A isenção do pesquisador em relação aos participantes da pesquisa garante uma pesquisa confiável no que se relaciona aos seus achados e considerações finais sobre o estudo.

No que se relaciona à análise dos dados coletados essa é de natureza qualitativa e análise de conteúdo, que vão além das estatísticas e percentuais apresentados na pesquisa e realçam o entendimento sobre o comportamento e o fenômeno estudados.

Considera-se que a técnica de análise qualitativa possibilita de forma mais ampla a compreensão acerca das informações presentes nas pesquisas de dados secundários (análise teórica) realizadas, sendo que na avaliação de Lüdke e André (2008, p. 48) este tipo de análise estabelece “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”. No que se relaciona a análise de conteúdo ela busca compreender de forma crítica as significações explícitas ou ocultas que se encontram presentes no público e no ambiente analisados (CHIZZOTTI, 2010).

Na avaliação de Paviani (2013, p. 92) quando o pesquisador se encontra de posse dos dados é preciso analisar e refletir sobre esses, considerando que a “[...] clareza, o rigor, a coerência são algumas das qualidades que não se pode ignorar.” Neste sentido, o pesquisador precisa saber descrever, sintetizar, explicar, interpretar e analisar o que foi coletado e observado. Considera assim, que a análise:

[...] ocupa-se da elucidação de discursos, de proposições, de conceitos e de argumentos. O termo grego *analysis*, ou latino *resolutio*, designa um processo de conhecer, que consiste na explicitação de elementos simples ou complexos de conceitos, de proposições ou de objetos e de relações entre elementos desses objetos (PAVIANI, 2013, p. 75).

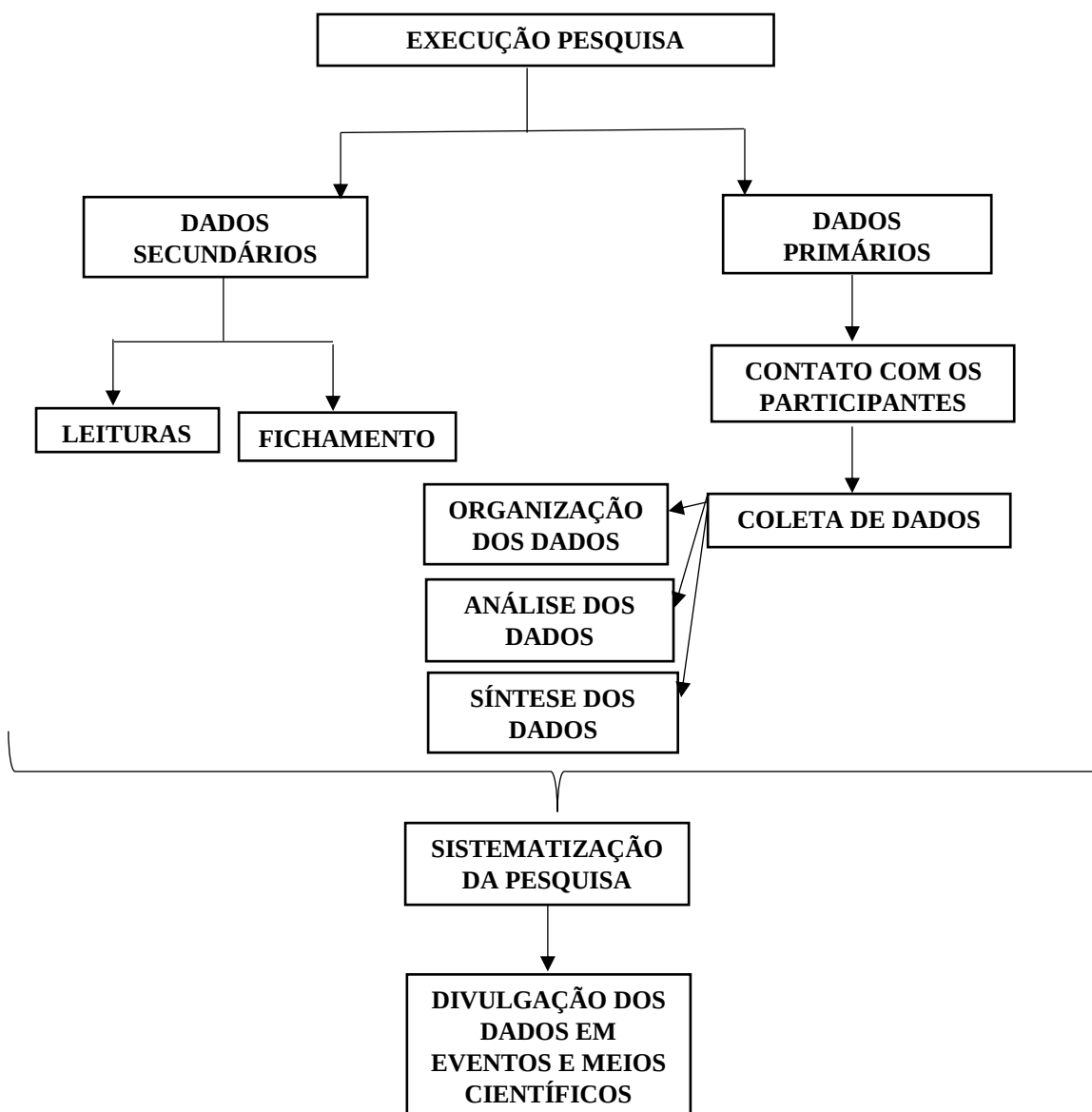
Fica clara a compreensão que para a análise do que foi coletado com a pesquisa é preciso, primeiramente, tabular os dados quantitativamente, a partir do agrupamento das respostas por questão que, posteriormente serão transformadas em índices e interpretadas de forma de forma crítica considerando suas significações explícitas e implícitas, de forma a possibilitar as respostas aos questionamentos da investigação. Tem-se que esse trabalho atua a partir dos seguintes procedimentos da pesquisa “[...] consiste em definir conceitos, estabelecer categorias, codificações, tabulações, dados estatísticos, generalizações de dados, relações entre variáveis, etc.” (PAVIANI, 2013, p. 76).

Coube a pesquisadora considerar as respostas, ou seja, as informações coletadas analisá-las buscando conhecer os fenômenos ocorridos com os participantes da pesquisa, buscando fazer um elo entre os resultados de sua pesquisa de dados primários e de pesquisas de dados secundários, buscando fundamentar as suas descobertas segundo o que já foi analisado e

avaliado em outros estudos, porém, é preciso atuar segundo os preceitos que envolvem o código de ética da pesquisa, citando os autores quando necessário e, em nenhum momento, apossando-se de ideias de outros pesquisadores, mas, analisando-as e dando crédito aos referidos pesquisadores ou autores.

3.2 Desenho Metodológico da Pesquisa

O desenho metodológico da presente pesquisa aponta que a mesma é de caráter qualitativo tendo base exploratória e de pesquisa de campo com dados primários. Como estratégias metodológicas realizadas para a execução do estudo tem-se os passos apresentados no organograma abaixo:



3.3 Participantes e Espaços da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras que trabalhavam com o ensino fundamental em 12 Escolas Municipais. Em cada uma das escolas foi entrado em contato com duas professoras da educação infantil e duas professoras do ensino fundamental I, totalizando 48 (quarenta e oito) pessoas como formadoras do público-alvo, porém, houve retorno de 42 (quarenta e dois) questionários, constituindo esse o número de participantes, que atuavam como educadoras há um período mínimo de 3 anos.

Com relação aos critérios de escolha da amostra participante do presente estudo utilizou uma amostra não-probabilística por conveniência, tendo em vista que a pesquisadora conhece os público-alvo e os elementos selecionados para os participantes estavam imediatamente disponíveis, possibilitando conhecer e selecionar por conveniência as professoras participantes do estudo.

3.4 Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

Para a construção da pesquisa foi utilizada leitura, fichamento e análise de obras, artigos, dissertações e teses sobre o tema deste estudo, de modo a fundamentar teoricamente os dados primários, permitindo à pesquisadora o aprofundamento do seu conhecimento sobre o tema central e adjacentes do estudo.

Quanto à pesquisa de dados primários ou de campo, foi primeiramente estruturado um termo de autorização para a realização da pesquisa e, posteriormente um questionário com perguntas fechadas e abertas, que foram distribuídos junto aos participantes do estudo de forma a cumprir o objetivo da investigação proposta.

Neste trabalho foram elaboradas as categorias e a partir dessas organizados os dados de forma a permitir a geração de informações e, com base em tais informações foi trabalhada a análise de conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (2009). Esta forma de análise se caracteriza no âmbito metodológico segundo três fases específicas, quais sejam: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

A primeira fase, ou seja, o processo de pré-análise tem relação com sistematizar e tornar operacionais as ideias iniciais, de forma que seja possível a estruturação de um esquema que permitam as operações sucessivas. Esta é uma fase inicial tendo em vista que é o primeiro contato da pesquisadora com o material, sendo essencial para que o processo analítico possa

alcançar os resultados esperados em relação a qualidade das informações e das considerações que se elevam a partir dos dados.

Assim, nesta primeira fase foram apresentados os dados relacionados às respostas das professoras em relação às perguntas, que se apresentam no questionário, enquanto formulário de levantamento de informações primárias, que possibilitaram uma visão geral das informações considerando o objeto da pesquisa.

Logo após a primeira fase foi realizada a segunda fase que contemplou a exploração do material, isto aponta para a aplicação do que foi coletado e pensado na fase de pré-análise, é uma fase em que foi trabalhada a categorização, que foi realizada a partir do registro em categorias dos dados primários seguida pela realização das inferências.

A terceira fase foi o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, realizadas com base na categorização e nas inferências, por meio de operações de codificação, decomposição e enumeração.

É nesta terceira fase que foram trabalhados os conceitos do referencial teórico dando aporte conceitual e de informações para analisar os dados primários levantados, construindo uma pesquisa que faz o entrelaçamento de dados primários e secundários, de forma a permitir a observação da realidade encontrada com outros estudos realizados. Considera-se assim, que a análise de conteúdo em Bardin (2009) tem caráter essencialmente qualitativo, muito embora possa estar vinculado a parâmetros estatísticos de forma a apoiar a interpretação dos fenômenos ocorridos, como é o caso do presente trabalho que trouxe os aspectos envolvendo o entrelugar, presente na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Compreende-se ainda no entendimento de Chizzotti (2010, p. 98) que: “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Desse modo, o uso da análise de Bardin vem ao encontro do que foi proposto desde a teoria inicial do presente estudo até as informações primárias auferidas com a pesquisa primária nas escolas, considerando fundamental o entendimento sobre o entrelugar.

3.5 Procedimentos Éticos

Anterior ao início da coleta de dados o presente estudo passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen (Nº 40356020.5.0000.5352 do CAAE Certificado de Apresentação e Apreciação Ética), em acordo aos princípios éticos descritos na Resolução

466/12 – CNS/MS, além de que a pesquisa somente foi iniciada a partir da autorização das escolas para que suas professoras possam fazer parte do estudo.

Para que as professoras abordadas fizessem parte da pesquisa de modo ativo como participantes e fontes de informação dos dados pertinentes ao tema proposto, foi apresentado às mesmas um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), solicitando o aceite para a participação da referida pesquisa. A partir do aceite foi entregue o formulário (questionário) (data da pesquisa entre 04/02/2021 a 24/02/2021) com perguntas fechadas, abertas e mistas e, agendado a entrega dos referidos formulários preenchidos. Importante salientar que todos os participantes foram informados que poderiam desistir de sua participação em qualquer tempo da pesquisa, sem que sofressem qualquer forma de prejuízo, tendo em vista que sua participação teve como critério a adesão voluntária.

O TCLE foi entregue em duas vias aos participantes, sendo que eles tiveram a permissão para levar para casa, ler e assinar se decidissem por participar do estudo de forma ativa, não sendo constrangidos de qualquer forma para a assinatura do referido documento. Aponta-se ainda que no questionário respondido não foi necessário assinatura ou qualquer forma de identificação, para que os respondentes não fossem identificados.

Importante ressaltar que em todas as fases da pesquisa de dados primários os participantes do estudo foram respeitados, bem como o sigilo quanto aos seus dados socioeconômicos e pedagógicos constituiu uma constante na ação da pesquisadora.

Os riscos relacionados com a participação das professoras podiam se relacionar ao constrangimento ou não entendimento de quaisquer questões. Todavia, o referido risco foi minimizado quando pela possibilidade dos participantes do estudo em não responder à referida questão, respondendo apenas as questões compreendidas e que nada causem ao participante da pesquisa, bem como a disponibilidade da pesquisadora em dirimir quaisquer dúvidas.

Os benefícios relacionados com a participação foram o conhecimento das oito instituições escolares acerca dos aspectos que envolvem as questões relacionadas ao olhar sensível e pedagógico de professoras com relação aos aspectos que envolvem a transição da educação infantil para o ensino fundamental, o que poderá possibilitar a qualidade das ações a serem tomadas e, com isso, construir uma escola voltada para uma formação cidadã. Para cada professor (participante ou não do estudo) os benefícios diretos tiveram relação com a possibilidade de compreender os aspectos que envolvem o “entrelugar” permitindo um olhar mais sensível a esse período de transição e a qualidade da própria formação para trabalhar com a realidade relacionada a esse evento.

Os resultados desta pesquisa foram como devolutiva das conclusões realizadas a partir da participação da pesquisadora em seminários, congressos, formações continuadas dentro das instituições participantes do estudo e similares, bem como a pesquisa será disponibilizada para todas as instituições participantes, com a impressão de um exemplar que será doado pela pesquisadora para as escolas, de forma a constituir um manancial de pesquisa às professoras das instituições. Entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação continuarão sendo confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A participação dos sujeitos, bem como a participação de todas as partes envolvidas na construção desta pesquisa foi totalmente voluntária, não havendo remuneração para tal ação, sendo que a participação das professoras teve relação direta com a importância de qualificar a educação em todos os ciclos e nos processos de transição, como é o caso do entrelugar existente entre a saída da educação infantil e entrada no ensino fundamental.

Não foram previstos gastos financeiros com a participação dos sujeitos na pesquisa, posto que a pesquisadora abordou os participantes do estudo via *Google Forms*, sendo que o acesso e o preenchimento do formulário de pesquisa foram possíveis realizar em casa, evitando que tenham qualquer atividade a mais em sala de aula. Não foi previsto indenização pela participação das professoras, mas, a pesquisadora assumiu a responsabilidade de que se um ou mais entrevistados sofressem qualquer dano resultante da sua participação nesse estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, eles teriam direito à assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, os participantes do estudo não abriram mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes da participação neste estudo.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES

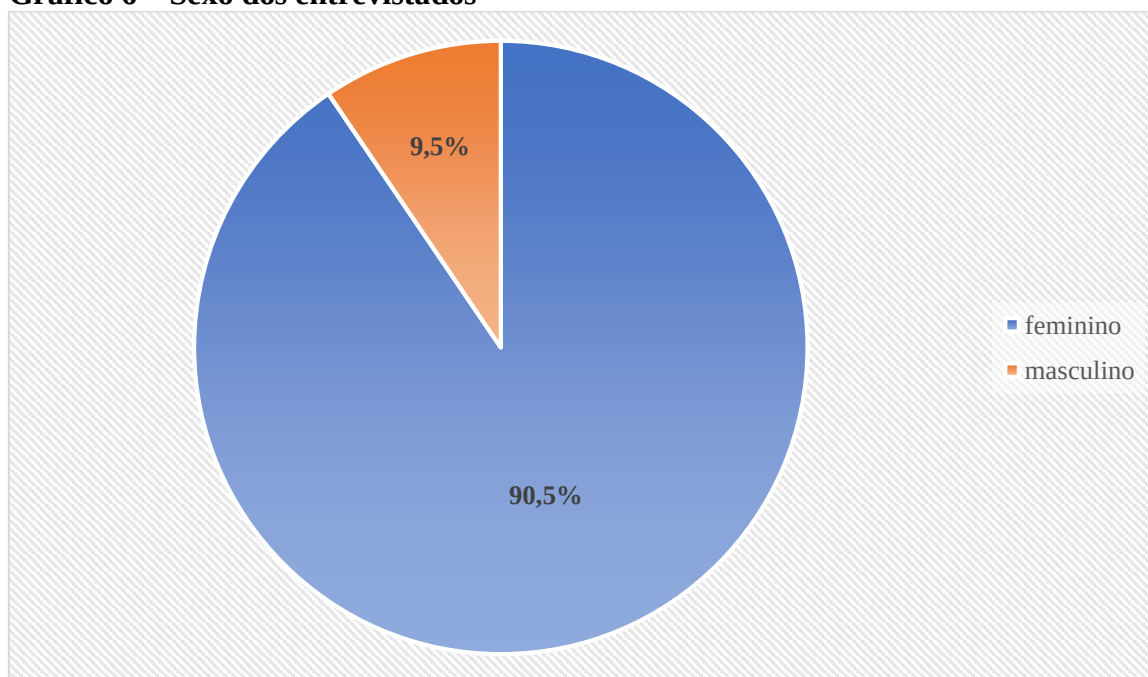
Este capítulo é composto pelos dados primários coletados junto as professoras das unidades escolares participantes do estudo, bem como, além da apresentação das informações também estão dispostos elementos analíticos, em que se faz uma relação com as informações secundárias trabalhadas no campo teórico deste estudo.

O que se busca no presente capítulo é tanto apresentar a realidade das escolas públicas (urbanas e rurais) de Rondonópolis-MT em relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras no entrelugar, ou seja, na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, considerando todas as mudanças e transformações desse período vivenciados por alunos e professoras e a influência desses elementos na aprendizagem significativa das crianças.

Os dados que compõem o conjunto de informações dessa pesquisa contempla duas fases distintas, sendo que na primeira são demonstrados os dados sociodemográficos das professoras participantes do estudo e na segunda etapa são apresentadas informações sobre o tema que trata acerca do entrelugar, ou seja, na fronteira existente entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A primeira questão levantou o sexo dos entrevistados, sendo que as informações se encontram disponíveis quantitativamente no gráfico 6:

Gráfico 6 – Sexo dos entrevistados



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

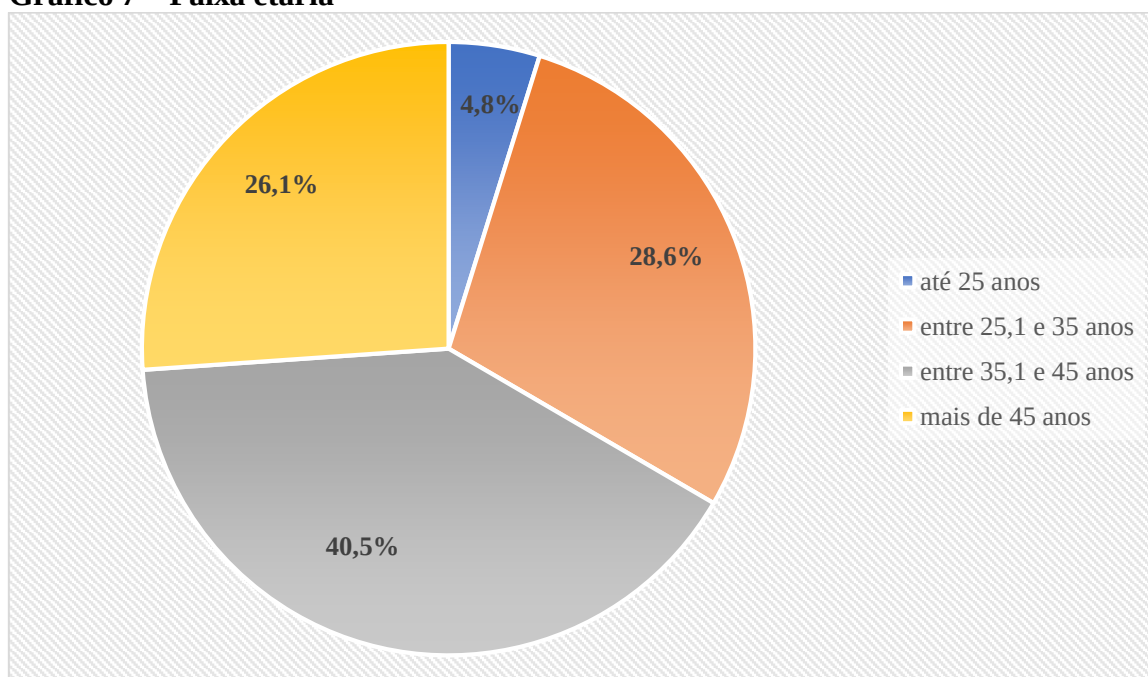
Dentre os participantes da pesquisa tem-se, segundo o demonstrativo do gráfico 6, que 90,5% das professoras que participaram do estudo são do sexo feminino e apenas 9,5% do sexo masculino. Desse modo, pode-se observar que dentre os participantes do estudo a maioria é do sexo feminino, fato esse que aponta para uma realidade de feminilização da educação básica em Rondonópolis-MT.

É interessante trazer para o estudo que esse processo de feminilização nas escolas, especialmente, na educação básica é uma realidade histórica no Brasil, sendo que essa ocorrência tem relação com uma conotação de cuidado e não de aprendizado das crianças e, desse modo, a preferência por mão de obra feminina. Desde o limiar do século XX a docência passou a ganhar um caráter feminino e, a presença das mulheres no magistério se intensificou e, segundo estudo de Rocha e Oliveira (2017) esta realidade perpetua até os dias atuais.

Faz-se necessário apontar que a feminilização da educação no Brasil, também tem elementos históricos relacionados com a baixa valorização e remuneração às professoras, o que acaba por gerar dificuldades para as educadoras na execução de seu trabalho, inclusive com limitações para a qualificação de sua formação continuada, sendo que no Brasil, como aponta Diniz-Pereira (2018) percebe-se uma tendência de formação continuada somente das professoras de escolas públicas.

Com relação à faixa etária das professoras participantes do estudo, o gráfico 7 apresenta as informações:

Gráfico 7 – Faixa etária



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

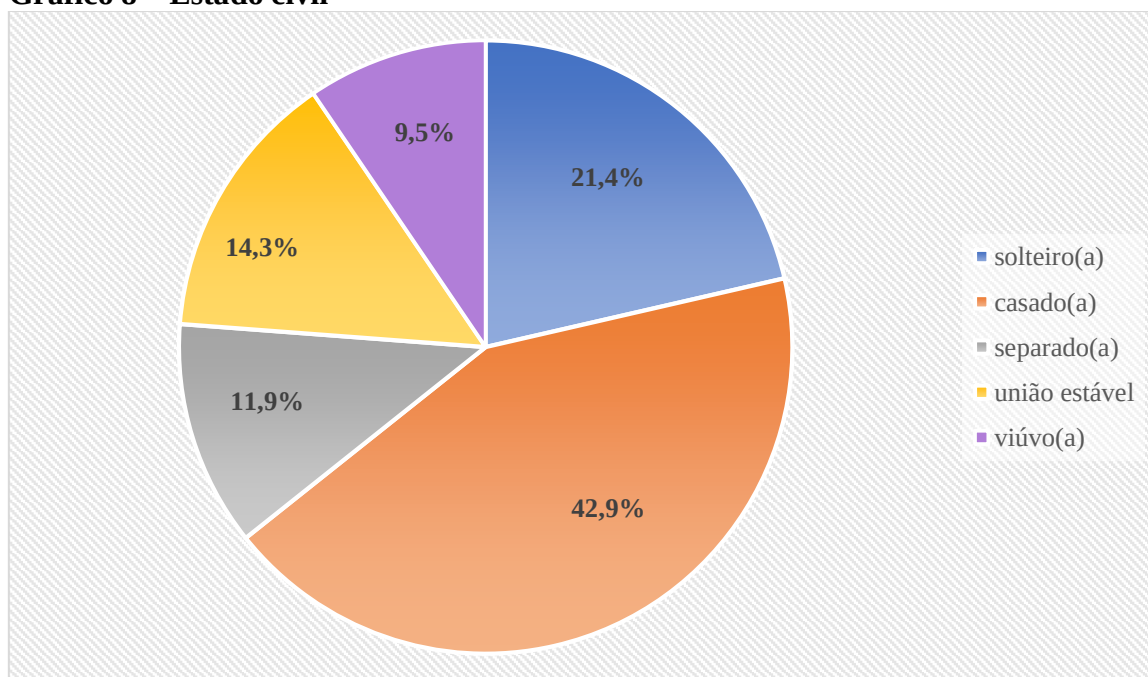
Quando a questão levantou a faixa etária das professoras participantes do estudo observou-se que 40,5% se encontram na faixa entre 35,1 e 45 anos; 28,6% entre 25,1 e 35 anos; 26,1% mais de 45 anos e somente 4,8% com idade até 25 anos. Nesse sentido, pode-se perceber que o grupo pesquisado tem como característica se encontrar na faixa etária mais elevada, sendo que somados às professoras que responderam ter entre 35,1 e mais de 45 anos tem-se um percentual de 69,1%.

Em estudo realizado que observou a faixa etária prevalecente das professoras do ensino fundamental quando comparados os anos de 2007, 2009 e 2011, Polena e Gouveia (2013) trouxeram que as professoras se encontravam entre 30 e 49 anos, com tendência de aumento, demonstrando um processo de envelhecimento dos profissionais nesse período da educação.

A realidade encontrada pela pesquisa de Polena e Gouveia (2013) está em consonância com os dados encontrados na presente pesquisa, como se pode observar nos índices apresentados no gráfico 7.

Na mesma linha que buscou traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa foi solicitado o estado civil, sendo que as informações estão representadas percentualmente no gráfico 8:

Gráfico 8 – Estado civil



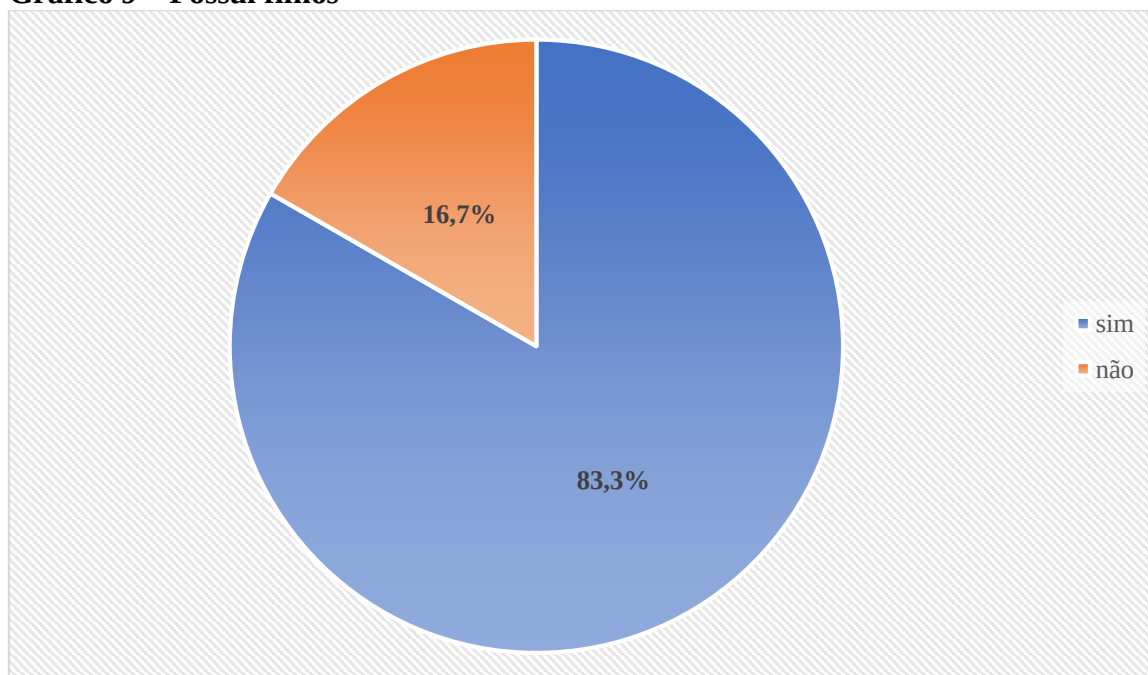
Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

No que se refere ao estado civil das professoras que participaram do presente estudo, tem-se o percentual mais relevante é de 42,9% que informaram ser casadas; enquanto 21,4%

solteiras; 14,3% se encontram em união estável; 11,9% separadas e 9,5% viúvas. Assim, quando somados os indivíduos que se encontram no grupo das casadas e em união estável tem-se um percentual de 57,2%, ou seja, mais da metade das professoras participantes do estudo. Fazendo uma relação entre os gráficos 7 e 8, pontua-se que a maioria das professoras se encontram em uma faixa etária considerada elevada e, porquanto se encontram casadas ou em união estável.

Ainda traçando o perfil das professoras foi solicitado se elas possuem filhos, com os dados demonstrados no gráfico 9:

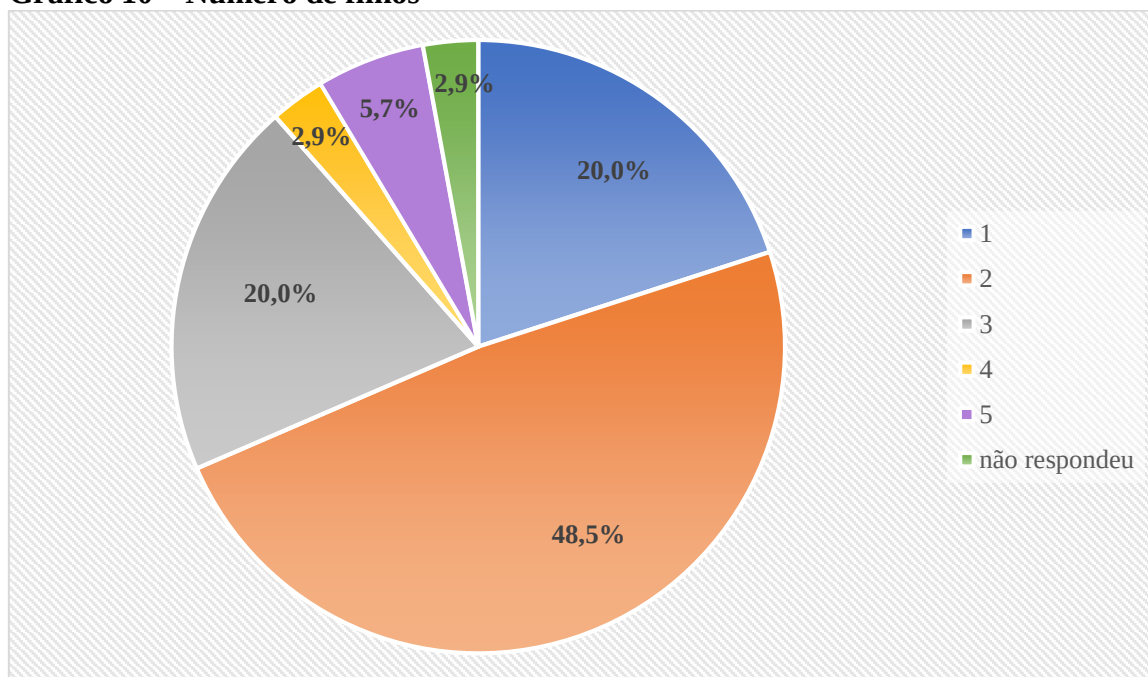
Gráfico 9 – Possui filhos



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Segundo o demonstrativo do gráfico 9 dentre as professoras participantes da pesquisa 83,3% responderam ter filhos e somente 16,7% responderam não. É importante considerar que ao comparar com o gráfico 8 atenta-se que 57,2% são casados ou vivem em união estável, bem como 21,4% são solteiros(as), mas, como 83,3% possuem filhos atenta-se para a consideração de famílias monoparentais femininas, visto que a maioria dos participantes do estudo (90,5%) são do sexo feminino como apresentado no gráfico 6.

Para o público de professoras que responderam ter filhos a pesquisa solicitou o número de filhos, com as informações possibilitando a construção do gráfico 10:

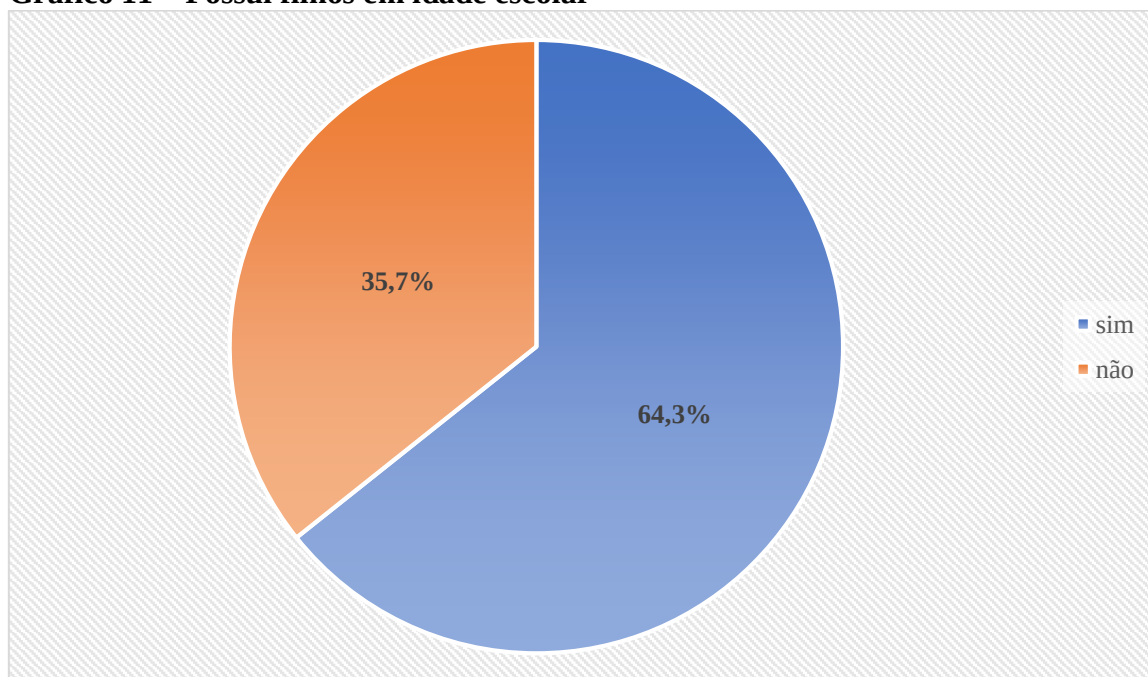
Gráfico 10 – Número de filhos

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Como apresenta quantitativamente o gráfico 10, dentre as professoras 48,5% possuem 2 filhos; 20,0% tem 1 filho e o mesmo percentual afirmaram ter 3 filhos. Dentre os demais 5,7% possuem 5 filhos; 2,9% 4 filhos e 2,9% não responderam a quantidade de filhos, apenas apontaram tê-los.

É interessante apontar que não foram encontrados estudos que apresentem o número de filhos das professoras em nenhuma etapa escolar, ou seja, essa é uma informação que pode gerar a elaboração de um estudo acadêmico, de forma a conhecer de forma efetiva o perfil familiar e social das professoras.

Na sequência da pesquisa foi solicitado às professoras se possuem filhos em idade escolar, as quais responderam de forma a permitir a construção do gráfico 11:

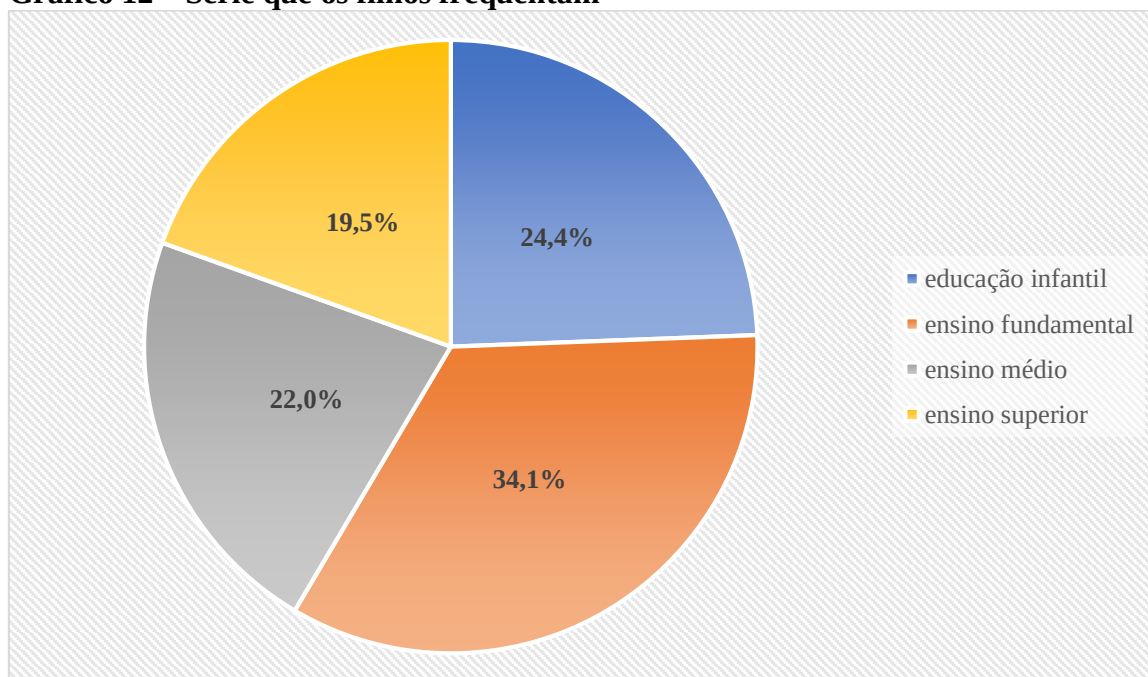
Gráfico 11 – Possui filhos em idade escolar

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

De acordo com as informações dos participantes do estudo que possibilitou a elaboração do gráfico 11, um índice de 64,3% afirmou sim, ou seja, possuem filhos em idade escolar e 35,7% responderam que não.

Novamente, percebeu-se a lacuna de trabalhos acadêmicos que abordem os dados relacionados ao número de filhos em idade escolar das professoras no ensino fundamental. Na verdade, as questões pertinentes ao perfil das professoras enquanto pais e a escolaridade de seus filhos não vem sendo trabalhada nos estudos no Brasil, o que aponta para a importância de desenvolver estudos mais efetivos buscando conhecer amplamente a realidade das professoras enquanto pais e educadores, especialmente, considerando as professoras que possuem filhos no entrelugar, ou seja, na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental.

O gráfico 12 traz as séries que os filhos das professoras participantes do estudo frequentam, com as seguintes informações:

Gráfico 12 – Série que os filhos frequentam

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

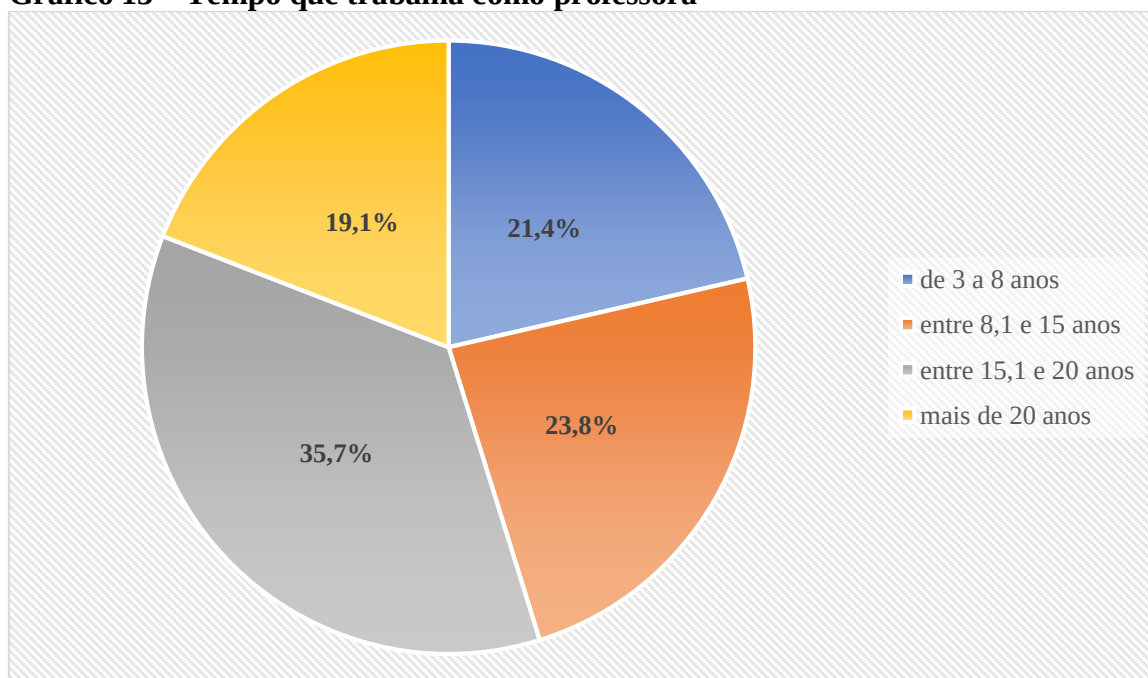
Como se observa no gráfico acima apresentado 34,1% dos filhos das professoras participantes da pesquisa estudam no ensino fundamental; 24,4% estão na educação infantil; 22,0% no ensino médio e 19,5% no ensino superior. Atenta-se que somando os percentuais de crianças que se encontram na educação infantil e no ensino fundamental, ou seja, se encontram no campo fronteiro analisado nesse estudo, tem-se um percentual de 58,5%, o que aponta para o fato de que os participantes do estudo não apenas como professoras, mas, e, também, como pais e, desse modo, compreendem a complexidade do entrelugar para as crianças e a influência desse período de transição no aprendizado das crianças.

É importante destacar que as características educativas dos filhos das professoras participantes do estudo é um fator que deve ser considerado, especialmente, quando as crianças se encontram no período de transição entre a educação infantil e o ensino médio, ponderando que é um período de fronteira em que as transformações são muitas e podem afetar o desenvolvimento da criança e a qualidade de sua aprendizagem escolar.

No estudo realizado por Nogueira e Vieira (2013), professoras, alunos e pais devem estar preparados para o período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, especialmente, porque as crianças enfrentam esse complexo período de fronteira ainda muito cedo e, o momento de ingresso no ensino fundamental pode não ser tão receptivo quanto a criança espera, o que pode gerar desmotivação no aprendizado escolar.

A questão seguinte da pesquisa levantou o tema em que as entrevistadas atuam como professoras, com as respostas demonstradas no gráfico 13:

Gráfico 13 – Tempo que trabalha como professora



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Quando questionados o tempo em que trabalham como professoras, as participantes da pesquisa assim apontaram: 35,7% entre 15,1 e 20 anos; 23,8% entre 8,1 e 15 anos; 21,4% de 3 a 8 anos e 19,1% mais de 20 anos. Ao somar os que responderam entre 15,1 até mais de 20 anos tem-se um percentual de 54,8% o que demonstra elevado índice de professoras com bom tempo de experiência na educação e vivências em sala de aula.

Sobre a importância do tempo de trabalho enquanto educadores, atenta-se para o entendimento de Nóvoa (1997, p. 26) de que: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

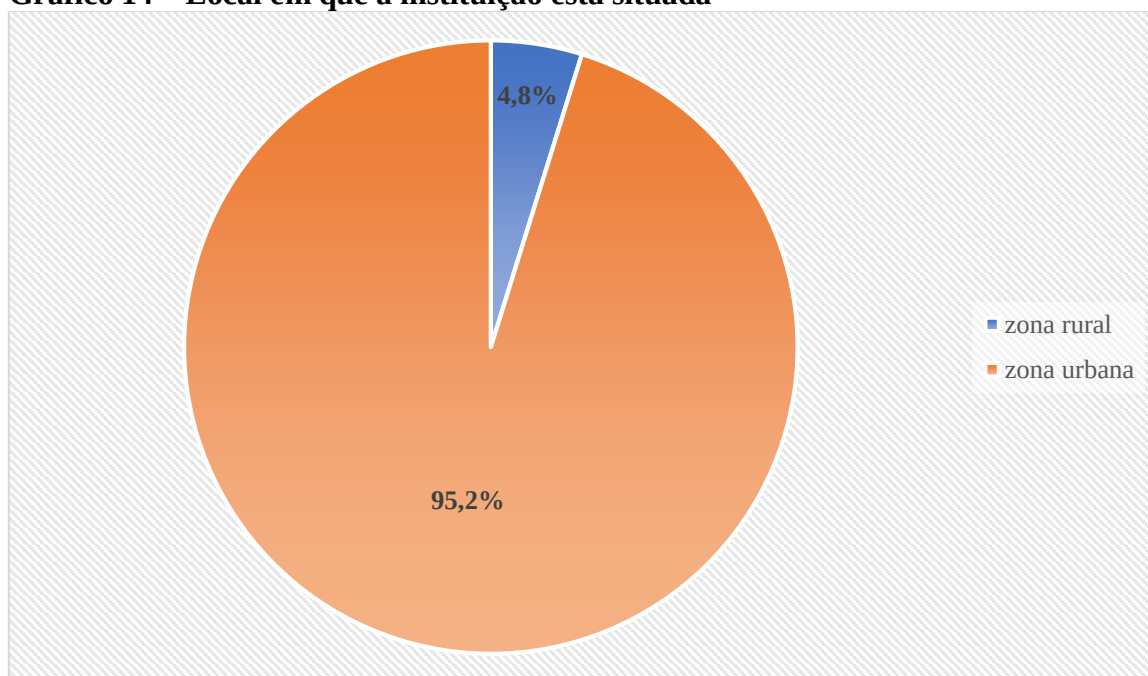
Nesse sentido, é importante que as professoras tenham uma relação construtiva tanto com os alunos quanto com os demais colegas de profissão de modo que possam trocar experiências na busca pela qualidade de suas práticas pedagógicas em todas as fases da educação, especialmente, nesse momento do entrelugar, que compreende a fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental.

As vivências cotidianas nesse complexo momento de fronteira podem ser observadas pelas professoras e trabalhadas continuamente, de modo a amenizar os problemas ocorridos no

entrelugar, que influenciam negativamente no aprendizado das crianças. Dessa forma, ao longo do tempo de experiência enquanto educadores no entrelugar é possível buscar solidificar um novo “ser professor” a partir da continuidade do aprendizado na prática e no campo teórico científico.

Na sequência da pesquisa foi solicitado o local em que a escola está situada, com as informações tabuladas e apresentada no gráfico 14:

Gráfico 14 – Local em que a instituição está situada



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

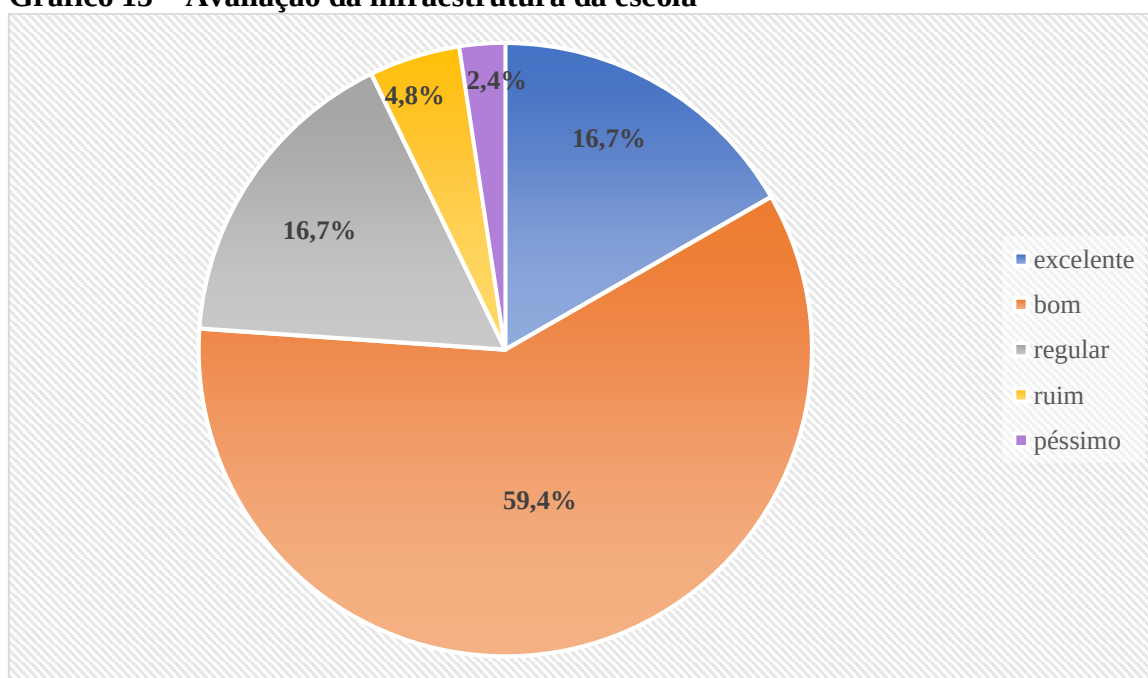
Como se pode observar segundo o demonstrativo do gráfico 14, dentre as escolas em que as professoras atuam e participaram de modo ativo da pesquisa 95,2% se encontram na zona urbana e 4,8% na zona rural. Muito embora, é preciso atentar para o fato de que Rondonópolis é um Município que vem crescendo continuamente e alargando a sua fronteira urbana, assim, há alguns anos certos bairros que se localizavam distantes do centro da Cidade eram considerados interior, porém, hoje já se encontram na zona urbana, muito embora, algumas pessoas (caso das professoras que citaram zona rural), ainda consideram que a sua escola seja na zona rural.

É importante citar que o rito de passagem vivenciado pelas crianças na saída da educação infantil e na entrada do ensino fundamental estão presentes em todas as instituições, independentemente de sua localização, pois, as escolas e algumas professoras não estão preparadas para compreender essa transformação de ciclo escolar ainda em tenra idade.

Cabe aqui a compreensão das professoras tanto da zona urbana quanto da zona rural acerca da necessidade de trabalhar uma prática pedagógica no período em que a criança sai da educação infantil e entra no ensino fundamental e, como apontam Dias e Campos (2015) é preciso que as professoras tenham consciência de que não adianta apenas “despejar” seu conteúdo em sala de aula, sendo preciso motivar os alunos para o aprendizado.

Considera-se relevante apontar que diferentes fatores podem auxiliar para essa motivação das crianças para o aprendizado, inclusive a infraestrutura da escola, por isso a pesquisa solicitou em seu formulário que as professoras avaliassem a infraestrutura da escola, como apresentado no gráfico 15:

Gráfico 15 – Avaliação da infraestrutura da escola



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Quando as professoras avaliaram a infraestrutura da escola 59,4% consideraram bom; 16,7% excelente; 16,7% regular; 4,8% ruim e 2,4% péssimo. Dessa forma, se observa que em relação a infraestrutura das escolas a maioria das professoras participantes do estudo avaliaram de forma positiva com um percentual de 76,1% avaliando a infraestrutura da escola entre bom e excelente.

Salienta-se que a infraestrutura da escola é diferente para a educação infantil, sendo construído nas escolas um ambiente lúdico e voltado para o aprendizado da criança a partir do brincar, enquanto que a infraestrutura no ensino fundamental é mais séria, sem as mesmas cores,

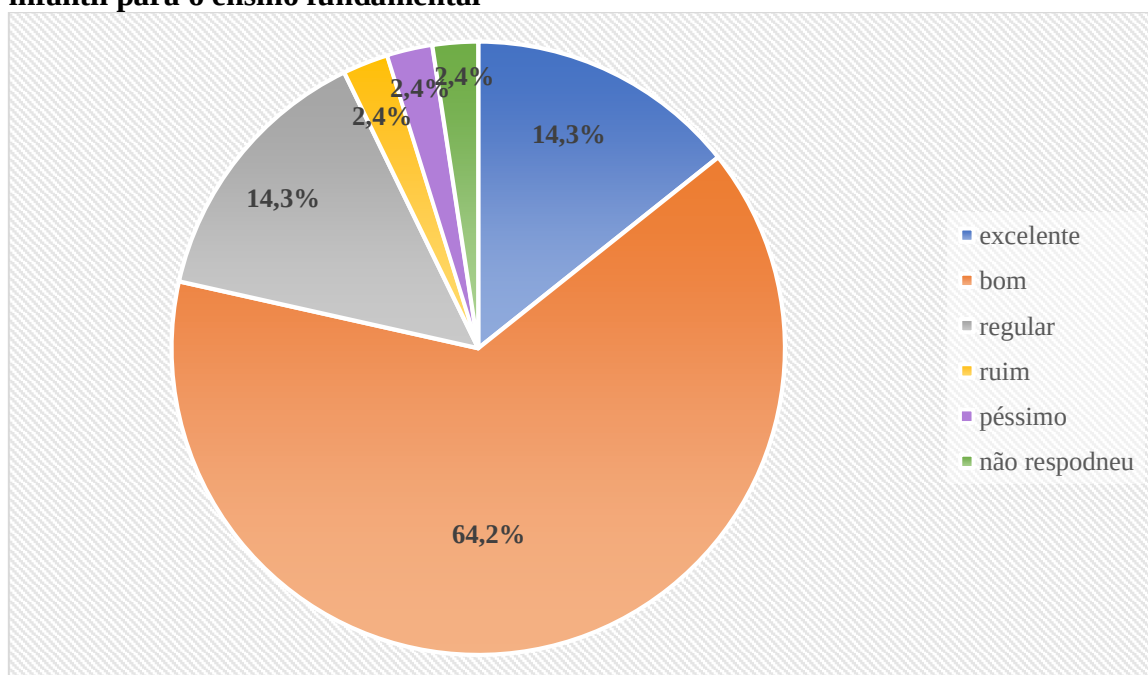
formas, diversidade e encantamento do que na educação infantil e, essa mudança radical inclusive de infraestrutura da escola pode influenciar no aprendizado dos alunos.

No entendimento de Dias e Campos (2015) a transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental gera uma série de elementos a serem considerados, desde as práticas pedagógicas das professoras, até a infraestrutura da escola e a própria estrutura curricular, ocorrendo uma ruptura capaz de gerar incertezas, temores e medos que acabam interferindo no aprendizado.

Como bem explica Ribeiro et al. (2015) não há que se questionar em relação a necessidade de que as crianças na fase da educação infantil tenham um ambiente adequado, para suas atividades, permitindo que as professoras possam desenvolver um trabalho pedagógico saudável. Todavia, ao chegar no ensino fundamental as crianças também precisam desse ambiente não devendo ocorrer uma ruptura que possa desencantar as crianças para o aprendizado escolar. Desse modo, considera-se relevante que a infraestrutura nas escolas seja benéfica para o desenvolvimento das atividades tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

A pesquisa continuou buscando conhecer a avaliação das professoras em relação ao nível de conhecimento dos alunos que chegam da educação infantil para o ensino fundamental, com os dados quantificados e apresentados no gráfico 16:

Gráfico 16 – Avaliação do nível de conhecimento dos alunos que chegam da educação infantil para o ensino fundamental



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

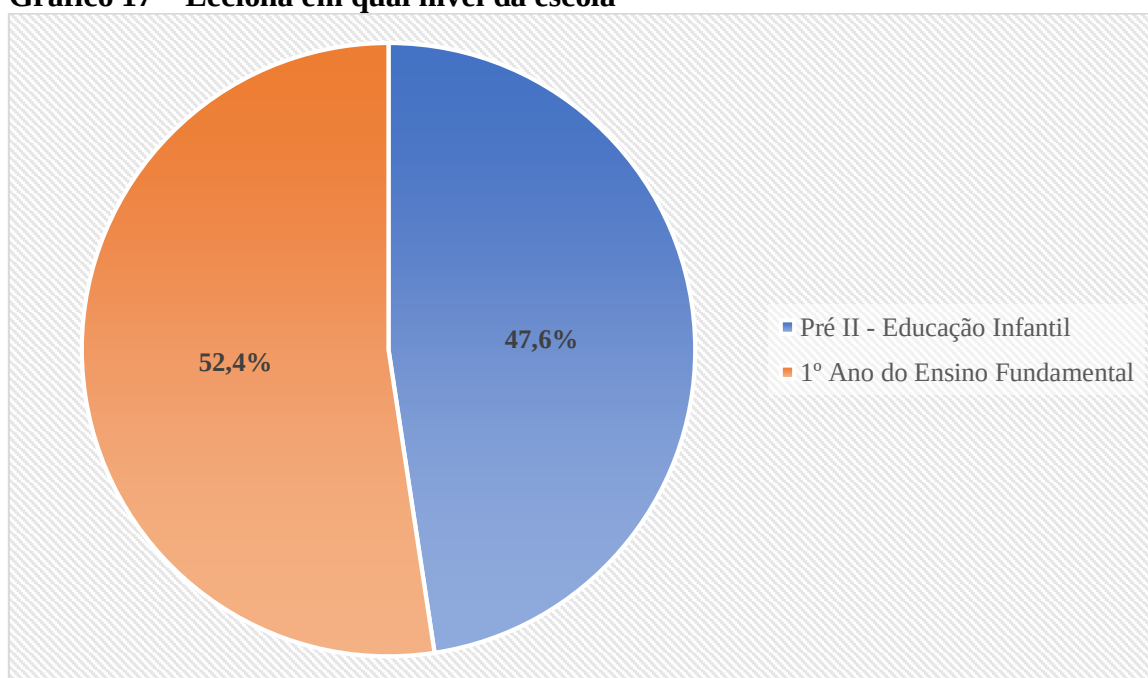
Quando a avaliação foi em relação ao nível de conhecimento dos alunos que chegam da educação infantil para o ensino fundamental as professoras entrevistadas fizeram a seguinte consideração: 64,2% bom; 14,3% excelente; 14,3% regular; 2,4% ruim; 2,4% péssimo e 2,4% não respondeu a esse questionamento.

Avalia-se que as professoras, mediante todas as dificuldades advindas do período de transição das crianças da saída da educação infantil para os primeiros anos do ensino fundamental, os educadores consideram que o nível de conhecimento das crianças é satisfatório, pois, somados os que citaram bom ou excelente tem-se um percentual de 78,5%.

De acordo com Brasil (2010) a qualidade do conhecimento escolar dos alunos é alcançado quando a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é realizada com o propósito de uma aprendizagem contínua, isso significa dizer que não deve ocorrer uma ruptura na transição dos ciclos, sendo que o conhecimento adquirido pelos alunos em cada uma das etapas deve constituir uma efetiva qualidade da educação em todo o país.

Ainda segundo o entendimento de Dias e Campos (2015) a qualidade do conhecimento da criança para iniciar um novo ciclo escolar, como é o caso do ensino fundamental, pode ter contínuo crescimento a partir do uso adequado de materiais lúdicos e práticas que tenham a capacidade de gerar uma educação em que a criança seja protagonista de uma aprendizagem significativa.

A questão seguinte que compunha o instrumento de coleta de dados da presente pesquisa buscou identificar em que nível as professoras participantes da pesquisa lecionam na escola, com as informações apresentadas no gráfico 17:

Gráfico 17 – Leciona em qual nível da escola

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Como demonstra o gráfico 17 dentre as professoras que se apresentaram ativas no contexto da presente pesquisa 52,4% lecionam no 1º Ano do Ensino Fundamental e 47,6% no Pré II – Educação Infantil, com todas as referidas professoras fazendo parte ativa do grupo do entrelugar, ou seja, da saída do ciclo da educação infantil e da entrada do ciclo do ensino fundamental.

Cabe aqui destacar que as professoras de ambos os períodos precisam ter a preocupação e a consciência com relação às rupturas que as crianças sofrem ao trocar de série, com a necessidade de todos trabalhar práticas educativas que possam minimizar os problemas que podem ocorrer nesse período de transição e, especialmente, podem gerar problemas para o aprendizado escolar das crianças.

Na sequência é apresentada a descrição da organização do espaço da sala de aula segundo a visão de cada professor, sendo apresentado o quadro 4 com a descrição literal das informações dos participantes do estudo sobre a descrição da organização do espaço das escolas analisadas, considerando as salas de aula:

Quadro 4 – Descrição da organização do espaço da sala de aula

Questão 2.4.	P	Respostas
	P1	Campinho da leitura, brinquedoteca, aniversariante do mês, previsão do tempo, ajudante do dia, calendário, alfabeto, números, quantidades
	P2	Uso todo espaço dentro e fora de sala. Como canto da leitura. Leitura no gramado.
	P3	Um ambiente alfabetizador com vários recursos
	P4	As mesas são agrupadas em grupos de quatro, há no fundo da sala o cantinho da leitura e a disposição de brinquedos (diversos) e jogos pedagógicos (lego, engenheiro, quebra-cabeça, jogo da memória e outros) próximo a porta há um espelho.
	P5	Salas grandes, com espaços para a exploração e interação das crianças com outras crianças e com os colegas
	P6	Acredito que o ambiente fala muito sobre a proposta de educação que defendemos, precisa ser pensado e rico em possibilidades que realmente valorize a criança sentir-se segura para explorar, que tenha cantinhos com possibilidades e convites pela qualidade que estes oferecem, as crianças sintam-se atraídas e acolhidas.
	P7	Carteiras enfileiradas, salas grandes e espaço pátio bem grande para eles correrem
	P8	Cadeiras e mesas enfileiradas mas consigo transitar entre as crianças, materiais tecnológicos disponível para uso exclusivo da turma, muita higiene e com produções das crianças coladas nas paredes
	P9	Mesinhas, ar condicionado janelas baixas, banheiro, sala ampla
	P10	Mesas e cadeiras infantil adequada a idade das crianças
	P11	Carteiras escolares de 2 a dois voltados para a lousa
	P12	Diariamente fazemos atividades que promovam os alunos a leitura e escrita e que possam resolver cálculos matemáticos
	P13	Sala ampla, com carteiras em bom estado de uso, lousa de vidro e canetão, TV com conexão à internet, armário de materiais didático-pedagógicos e ar condicionado.
	P14	É uma sala ampla com balcão e pia, armário, parede pintada com tema infantil, janelas baixas e amplas com visão para o pátio. Tem um solário e poucas mesas para trabalhos em grupo. Possui data show de teto e aparelho de som fixo na sala. Os cartazes são construídos com as crianças, há produções delas pelas paredes na parte interna e externa da sala e os brinquedos ficam acessíveis.
	P15	A organização da sala é adequada para o ensino e aprendizagem dos discentes.
	P16	De modo a garantir um lugar de pertença às crianças
	P17	A Escola é organizada por 6 Salas Temáticas: Sala de Jogos, Sala de Ciências e Tecnologia, Sala de Literatura, Sala de Música e Movimento, Sala do Ateliê de Artes e Sala da Brinquedoteca. Por meio de um cronograma cada dia a turma e a professora ficam em uma dessas salas. Cada espaço é organizado de acordo com a sua temática.
	P18	As salas temáticas são amplas, os espaços e materiais são organizados conforme o tema da sala.
	P19	Muito boa
	P20	É uma sala com prateleira do tamanho das crianças, mesa e cadeiras dos tamanhos dela, um cantinho do brinquedo e nas paredes temos cartazes com calendário, chamadinha, nome das crianças, janela do tempo. Não é uma sala muito grande, possui ar condicionado e ventilador
	P21	Espaços grandes, diversificados e atrativos para que as crianças possam explorar
	P22	Muito tranquila apesar das crianças estarem em constante movimento ... espaço amplos sem muito imobiliários e acessíveis às crianças bebedouro, sanitários e armários com livros e brinquedos
	P23	Bem diversificado, porém um pouco apertado para a quantidade de alunos que tenho na turma
	P24	Espaçosa com mobiliários novos e limpos
	P25	Amplo e mobiliado com armários mesa do professor janela ar Tv
	P26	Apertada, era sala de informática desativada para atender demanda de alunos, deixando a desejar para uma organização adequada para 1ª fase/I ciclo.
	P27	Grandes com mesas divididas em grupos e janelas e armários e bebedouros acessíveis as crianças
	P28	Muitas atividades, pois, temos índices a serem alcançados na alfabetização

P29	Bem arejada e com muitos imobiliários, porém um pouco apertada
P30	Boa, porém, antiga nossa escola uma das primeiras da cidade. Um Pouco escura e sem muita ventilação, pois, a fiação não suporta a instalação de ar condicionado
P31	Bem lúdica com brincadeiras livre e dirigidas pois acredito que a alfabetização deve ser banhada pela ludicidade
P32	A sala é ampla e arejada.
P33	Um espaço considerado bom para quantidade de crianças exigida, a organização é feita de acordo com a necessidade e bem-estar das nossas crianças onde elas sintam acolhidas.
P34	Temos mobília, tipo mesas e cadeiras apropriadas para as crianças.
P35	Preparadas para receber as crianças
P36	muitas crianças com característica diferentes, com móveis conservados e acessíveis as crianças. salas não tão arejadas crianças sentadas em filas porem em alguns momentos oportunizo que possam sentar em duplas ou em grupos ou ainda meia lua
P37	A estrutura escolar segue o modelo tradicional: janelas pequenas, carteiras e mesas de madeira, as quais não estão adaptadas ao tamanho da criança, paredes brancas e azuis. Em minhas aulas presenciais busco diversificar a dinâmica industrial, disponho as carteiras em círculo ou quadrado de modo que as crianças possam se enxergarem. As paredes são ocupadas com as produções das crianças e fotografias delas.
P38	São salas com movimentos amplos e novas, bem arejadas e com poucos imobiliários. Só o necessário
P39	É u espaço que permite o movimento e a promoção de diferentes vivencias e exploração na sala de aula com materiais pedagógicos e demais recursos.
P40	Possui um espaço adequado, com toda mobília e organização necessária. Temos recursos pedagógicos suficientes
P41	Possui um espaço adequado, com toda mobília e organização necessária. Temos recursos pedagógicos suficientes
P42	Ampla e arejada estrutura Nova

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Quando foi solicitado às professoras que descrevessem como é a organização do espaço da sala de aula em que lecionam 90,5% apresentou um olhar positivo, citando que as salas são arejadas, existem livros, brinquedos, bebedouros acessíveis para as crianças, além do fato de a qualidade do ambiente favorecer o processo de aprendizado dos alunos. Enquanto que 9,5% apontaram negativamente a referida organização do espaço.

Dentre as professoras que apontaram de forma negativa o espaço escolar em que trabalham tem-se: “P23 – Bem diversificado, porém um pouco apertado para a quantidade de alunos que tenho na turma”; “P26 – Apertada, era sala de informática desativada para atender demanda de alunos, deixando a desejar para uma organização adequada para 1ª fase/I ciclo.”; “P30 – Boa, porém, antiga nossa escola é uma das primeiras da cidade. Um Pouco escura e sem muita ventilação, pois, a fiação não suporta a instalação de ar condicionado” e “P36 – Muitas crianças com características diferentes, com móveis conservados e acessíveis às crianças. salas não tão arejadas crianças sentadas em filas porém em alguns momentos oportunizo que possam sentar em duplas ou em grupos ou ainda meia lua”.

Como se observa dentre as professoras que citaram existir problemas nas salas de aula em que atuam, o fato de não ser arejada, ser escura e apertada foram as principais reclamações, sendo que é essencial um ambiente claro, arejado e, especialmente, neste período de pandemia da COVID-19, que possibilite um distanciamento seguro, o que não ocorre em algumas das escolas analisadas, segundo o olhar das professoras.

Segundo a legislação brasileira (BRASIL, 2006) a qualidade do processo de aprendizado das crianças depende de diversos fatores, dentre os quais é preciso citar um ambiente acolhedor. Isso significa dizer que a própria legislação para a educação no Brasil compreende a importância de um ambiente saudável e aconchegante para o aprendizado das crianças.

Analisa-se ainda o entendimento de Barbosa (2000), que em sua tese traz a importância de as escolas criarem um ambiente rico em objetos sensíveis, que possibilitem estimular a criança para o aprendizado, enriquecendo a convivência, comunicação e as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente de sala de aula. Contempla ainda a pesquisadora que é preciso que o ambiente favoreça o dinamismo e a interação das crianças.

Ainda tentando traçar um perfil sobre a qualidade do ambiente em que as crianças estão inseridas e o olhar das professoras a essa realidade, a questão seguinte solicitou que as professoras descrevessem a rotina da aula na turma em que eles trabalham, com a apresentação das respostas literais no quadro 5:

Quadro 5 – Descrição da rotina de aula na turma que trabalha

Questão 2.5	P	Respostas
	P1	Musicalização, números, chamadinha, quantidades, alfabeto, contação de história, desenho, dramatização, atividade do dia.
	P2	Acolhida. Roda de conversa. Hora da história. Hora da atividade. Recreio. Brincadeira. Despedida.
	P3	Iniciamos a aula com a organização das carteiras e, logo em seguida fazemos chamada para as crianças prestar a atenção e iniciamos o conteúdo.
	P4	Temos coletivamente (Todas as turmas) no início do horário um momento com música e oração. Em sala temos roda de conversa, momento de leitura, atividade do dia, lanche, recreio e brincadeira dirigida ou musicalização com movimentos corporais.
	P5	As crianças exploram os espaços das unidades, são dadas a elas vez e voz para se expressarem, o aprender se dá por meios das brincadeiras livre e dirigidas
	P6	A primeira atividade é a acolhida das crianças e em seguida um breve momento para que elas se acomodem e possam conversar alguns minutos com os colegas. Depois temos a contação de história com recursos visuais próprios para a faixa etária ou leitura deleite. A partir desse momento de literatura iniciamos a roda de conversa e em seguida uma atividade relacionada com a história e as conversas. Nesse momento estamos perto da hora do lanche/recreio e vamos brincar e cantar. Após o lanche/recreio que acontece no refeitório e no pátio voltamos para a sala de referência e temos um momento de exercícios para que as crianças se acalmem da agitação do recreio, depois alguns instantes para conversarmos. Em seguida iniciamos com algum jogo ou

	brincadeira a sequência didática planejada para o dia. Sempre terminamos o dia com músicas infantis e coreografias.
P7	Práticas dirigidas e também livres
P8	Atividades de leitura, escrita e matemática, com uso de tecnologias e recursos que permitam o aprendizado do conteúdo ministrado.
P9	Diferente da educação infantil no ensino fundamental o nosso foco é no aprendizado do conteúdo e em um trabalho voltado para o conhecimento escolar. As brincadeiras são limitadas ao período de recreio.
P10	Os alunos entram na sala de aula às 13:00, com acolhida pela professora, ela desenvolve as atividades até às 14:45, sai para o intervalo e retorna para a sala às 15:00, onde desenvolve as demais atividades até às 17:00.
P11	Às 12:45 a criança entra na sala guarda as mochilas cantamos músicas depois conversa de como foi seu dia depois contamos histórias depois lanche parque de areia entra na sala lava as mãos lanche da tarde brincadeira livre e aguarda os pais chegar
P12	Acolhimento às famílias com a chegada das crianças, organização das matérias mochilas das crianças, boas vindas com calendário escolher, escolha do ajudante do dia, músicas infantis, na educação infantil cada dia tem uma rotina de atendimento, envolvendo o conteúdo ministrado no dia, lanche higienização das crianças, tempo de repouso, organização para ir para a casa uma vez onde atuo e de período parcial
P13	A acolhida, momento da conversa, início das atividades programadas, recreio, hora da história, continuidade das atividades, finalizando com os últimos 15 min com jogos e brincadeiras.
P14	são um pouco agitados, precisam de atividades com movimentos, lúdicas, e querem muito ficar correndo e participar na sala de aula.
P15	Os alunos chegam e sentam em suas carteiras, enquanto vão se acomodando tento já iniciar um conteúdo novo, de forma que eles logo se posicionem com atenção para o aprendizado. Não são permitidas conversas paralelas ou que os alunos saiam de suas carteiras para não tumultuar a aula.
P16	Na chegada há uma acolhida, rodas de conversa, leitura de história, música. As crianças têm um momento do lanche onde se servem sozinhas. Há momentos de higiene, como escovar os dentes, socializações e momentos de utilização dos espaços externos, como parque, grama, pátio e brinquedoteca.
P17	A rotina acontece com a interação dos discentes nas realizações das atividades de forma dialógica entre a professora e os alunos.
P18	Professora de educação infantil não dá aula, propõe experiências que qualificam as vivências, promovendo a construção de conhecimentos
P19	Após receber todas as crianças, realizamos uma roda de conversa sobre o cotidiano das crianças, discussões, problematizações e explicações sobre a temática a ser trabalhada no dia, músicas, história do dia (contação, dramatização...). Nesses momentos são realizados coletivamente a contagem das crianças presentes, escrita dos numerais no quadro, assim como do dia, mês, ano, entre outras escritas de interesse da turma, aproveita-se o momento para trabalhar a matemática, como por exemplo, soma das crianças com uniforme, com as que estão sem uniforme... durante o período, realizamos uma proposta principal que abarque a temática que foi planejada e discutida na roda de conversa. Esta, utilizando os materiais do espaço a qual a turma se encontra no dia. Essa proposta envolve a maior parte do tempo na sala. Depois usufruímos de outros materiais das Salas Temáticas para suportes nas brincadeiras. Além disso, temos as rotinas do lanche, escovação e cronograma do parque onde também são planejadas conforme o assunto a ser trabalhado dentro de projetos criados por meio da escuta das crianças.
P20	A rotina parte de uma organização do cotidiano, que busca permitir a criança vivenciar experiências significativas para sua construção de conhecimentos.
P21	A rotina é organizada e planejada de acordo com a etapa da escolaridade
P22	Sempre planejo uma acolhida para crianças, elas têm liberdade para passar pelos cantinhos da sala, procuro ficar pouco na sala e utilizo os espaços externos da escola
P23	Agitada, o tempo é bem aproveitado com os alunos que ficam envolvidos em diferentes atividades
P24	Permeado com brincadeiras e atividades de produções das crianças em folhas cartazes e elementos da natureza

P25	Temos musicalização atividades na folha xerocopiada e duas vezes na semana avanços ao parque da escola
P26	É uma rotina planejada com os horários preparados para cada disciplina, porém com atividades significativas e prazerosa para que o ensino seja de qualidade
P27	Entramos para aula em fila, sentamos em fila, fazemos atividade no livro na folha e no quadro com exercícios dentro do nível de aprendizagem de cada aluno
P28	Com ações planejadas para que o conteúdo sobre leitura e escrita seja assimilado.
P29	Roda de conversa, leitura, correção de tarefa, estudo dirigido, brincadeira direcionada, tarefa. Duas vezes na semana, momento de brincadeira livre.
P30	Diariamente há atividades livres e dirigida dentro e fora da sala de aula
P31	Muito agitada, porém sempre trago eles para que tenhamos uma boa organização para que a aprendizagem aconteça
P32	O planejamento é todo envolvido em atividades que promovam o conhecimento dos alunos que estão na idade de ler e escrever, as brincadeiras em sala de aula não são incentivadas e exige-se que eles tenham maior atenção no que está sendo apresentado em sala.
P33	Atividades prática com jogos educativos e brincadeiras e outros momentos atividades de escrita leitura na folha e livro didático
P34	Bem agitada pois os corpos deles pedem movimento, porém, é preciso passar o conteúdo e temos que conseguir acalmar as crianças para que possam sentar em suas carteiras e prestar atenção ao que está sendo passado.
P35	A rotina varia de acordo com observações. Músicas, brincadeiras, jogos e atividades.
P36	Nossas crianças chegam na unidade a partir das 6:30 da manhã, fazemos a acolhida com músicas, brincadeiras, logo após vão para o refeitório tomar o café da manhã, em seguida fazemos a higienização, rodas de conversas e falamos das atividades propostas. Temos brincadeiras no pátio, Playground, momentos das historinhas infantis tanto por nós educadoras como pelas crianças, depois banho, almoço, higienização e soninho.
P37	Focada em conteúdos de alfabetização mais de uma forma dinâmica para que os alunos se envolvam
P38	Iniciamos o conteúdo novo. 8:00. Fazemos atividades sobre o conteúdo estudado. 9:00. Pergunto para cada um deles uma coisa que aprenderam no dia. 10:00. Passo tarefa de casa.
P39	Roda de conversa, introdução do conteúdo, ouço os conhecimentos prévios e depois respondem as atividades em duplas.
P40	Atividades significativas e lúdicas com as crianças
P41	Recebemos nossas crianças em sala, e durante todo o período são realizadas atividades relacionadas aos conteúdos, que levam a alfabetização.
P42	Acolhemos as crianças e suas famílias na sala, logo após iniciamos a rotina: alimentação, roda de conversa, contação de história, brincadeiras, atividades de psicomotricidade e outras permeada pela ludicidade.

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

O quadro 5 traz um dinamismo diferente do demonstrativo do quadro 4, isso porque, quando as professoras descreveram a organização da sala de aula a grande maioria (90,5%) responderam positivamente, como se observa no quadro 4. No entanto, quando a questão levantou acerca da descrição da rotina de aula enquanto um percentual de 73,8% respondeu atuar sob os enfoques que levam ao uso do lúdico e do acolhimento com um olhar sensível aos alunos, 26,2% em suas respostas permitiram a identificação da ruptura no entrelugar.

De acordo com: “P3 – Iniciamos a aula com a organização das carteiras e, logo em seguida fazemos chamada para as crianças prestar a atenção e iniciamos o conteúdo”; “P8 –

Atividades de leitura, escrita e matemática, com uso de tecnologias e recursos que permitam o aprendizado do conteúdo ministrado”; “P9 – Diferente da educação infantil no ensino fundamental o nosso foco é no aprendizado do conteúdo e em um trabalho voltado para o conhecimento escolar. As brincadeiras são limitadas ao período de recreio”; “P15 – Os alunos chegam e sentam em suas carteiras, enquanto vão se acomodando tento já iniciar um conteúdo novo, de forma que eles logo se posicionem com atenção para o aprendizado. Não são permitidas conversas paralelas ou que os alunos saiam de suas carteiras para não tumultuar a aula”; “P27 – Entramos para aula em fila, sentamos em fila, fazemos atividade no livro na folha e no quadro com exercícios dentro do nível de aprendizagem de cada aluno”; “P28 – Com ações planejadas para que o conteúdo sobre leitura e escrita seja assimilado”; “P32 – O planejamento é todo envolvido em atividades que promovam o conhecimento dos alunos que estão na idade de ler e escrever, as brincadeiras em sala de aula não são incentivadas e exige-se que eles tenham maior atenção no que está sendo apresentado em sala”; “P34 – Bem agitada pois os corpos deles pedem movimento, porém, é preciso passar o conteúdo e temos que conseguir acalmar as crianças para que possam sentar em suas carteiras e prestar atenção ao que está sendo passado”; “P37 – Focada em conteúdos de alfabetização mais de uma forma dinâmica para que os alunos se envolvam”; “P38 – Iniciamos o conteúdo novo. 8:00. Fazemos atividades sobre o conteúdo estudado. 9:00. Pergunto para cada um deles uma coisa que aprenderam no dia. 10:00. Passo tarefa de casa” e “P41 – Recebemos nossas crianças em sala, e durante todo o período são realizadas atividades relacionadas aos conteúdos, que levam a alfabetização”.

Como se pode observar segundo os apontamentos das professoras entrevistadas P3, P8, P9, P15, P27, P28, P32, P34, P37, P38 e P41 existe nas escolas um processo de ruptura no entrelugar, ou seja, as crianças deixam a educação infantil com apenas 06 anos e iniciam uma nova fase no ensino fundamental sem a leveza, ludicidade e liberdade que tinham no ciclo anterior, o que pode gerar sentimentos de medo, insegurança e desmotivação para o aprendizado escolar.

Essa fala das professoras participantes do estudo apontam para uma preocupação que deve existir no período transitório do entrelugar, no que se relaciona a inserção de crianças com apenas seis anos de idade no ensino fundamental, em que segundo Pereira (2014) e Borba (2007), as escolas passam a ter maior preocupação com o ensino de habilidades e de conteúdo, deixando de lado o brincar e a ludicidade que encanta crianças no período da educação infantil.

Na concepção de Rapoport et al. (2009a) quando a legislação educativa trouxe a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental, não tinha o interesse de ser um período conteudista e de quebra de paradigma radical entre a criança da educação infantil e dos

primeiros anos do ensino fundamental, tinha somente a intenção de dar oportunidade para a ampliação de conhecimento que a escola pode proporcionar a estas crianças. Todavia, o que se percebe é que a falta de um olhar sensível das professoras acaba gerando uma ruptura nesse período de fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Pertine aqui a concepção de que essa ruptura abrupta entre a educação infantil e o ensino fundamental, em um processo que deixa de ser lúdico e livre, para ser conteudista e extremamente engessado, faz com que as crianças possam passar por sentimentos de estranheza e desmotivação para o ambiente da escola e, conseqüentemente, o aprendizado escolar.

Concebe-se assim, que na sequência do estudo buscou-se conhecer as maiores dificuldades na organização didático-pedagógica da aula, com as informações sendo apresentadas no quadro 6:

Quadro 6 – Maiores dificuldades na organização didático-pedagógica da sala

Questão 2.6	P	Respostas
	P1	Material pedagógico
	P2	Recurso tecnológicos. Brinquedos. Espaços. Recursos humanos.
	P3	As vezes ter que fazer vários ajustes para contemplar a todos.
	P4	Adequação e uso dos campos de experiências
	P5	Quantidades de alunos muito alta
	P6	Adequar às atividades e brincadeiras dentro da rotina macro da escola.
	P7	Injeção do tempo separado para cada matéria
	P8	Cobrança por resultados, tabela se a criança está ou não aprendendo para atingir índices nacionais de alfabetização
	P9	De ter um olhar que não afetam diretamente a aprendizagem das crianças.
	P10	Falta de matérias
	P11	No primeiro momento foi o planejamento com a novas habilidades de acordo com a bncc
	P12	Montar umas médias de 2 ou 3 planejamentos com a mesma temática para abranger os diferentes níveis de aprendizagens.
	P13	Indisciplina de alguns alunos
	P14	Sinto que o trabalho mais árduo é o do planejamento diário e o da inserção de dados e informações no sistema educacional.
	P15	O número de crianças, pois são bem frequentes e muitas vezes não conseguimos dar a devida atenção em determinadas propostas, pois cada uma tem a sua especificidade e necessidade.
	P16	Manter a concentração sem que os alunos percam o foco do objetivo da atividade.
	P17	A solidão pedagógica e a falta de concepções pedagógicas, referente a etapa, das várias categorias profissionais que trabalham na escola
	P18	A homogeneização durante as propostas. Dispor vários suportes e riscadores. Dificuldade por exemplo em dividir a turma com um grupo que quer realizar a proposta com tinta guache, outros com argila, etc, ao mesmo tempo.
	P19	Organizar os tempos, materiais e espaços de forma a respeitar os ritmos e interesses individuais e coletivos.
	P20	Utilização dos meios tecnológicos
	P21	Vejo que hoje a maior dificuldade é o país compreenderem o currículo da Educação Infantil e também a resistência de alguns pares em relação ao trabalho Pedagógica com essa fase da infância

P22	A não visão dos demais profissionais da unidade que a instituição é da e para as crianças. Restringindo que não podem sujar pátio, as salas, corredores com tinta areia e demais atividades que envolve um trabalho a mais de todos ...
P23	A não exploração de todos espaços da unidade pois os pessoais da limpeza reclamam que deixam sujo bagunçados e do trabalho para eles deixarem tudo limpo então restringe o trab. dos professores apenas e sala e parque ...
P24	Atender as especificidades de todos, são rir ritmos e crianças diferentes com contextos diferentes uns precisam de mais atenção em uma área outros e mais em questões emocionais e assim vai ...
P25	Atender diariamente as singularidades de cada criança para dedicar tempo maior para quem precisa
P26	Atender os alunos em um tempo maior que mais precisam de ajuda
P27	Quantidade de alunos muito grande por turma onde apenas um professor atende (tenho 30) alunos
P28	Espaço físico da sala de aula, limitando ou replanejando as ações.
P29	Falta de ajuda de algumas famílias quanto ao acompanhamento escolar de seus filhos
P30	Falta de materiais e ajuda por parte da equipe gestora e pedagógica
P31	Não consigo atender aquelas crianças que têm dificuldades de aprendizagens como gostaria, as vezes por a sala ser tão apertada mal consigo chegar até eles
P32	Apoio das famílias que acham que é responsabilidade só da escola educar os filhos
P33	Falta de Apoio da equipe pedagógica que parece que só fica fiscalizando o trabalho do professor e bloqueando possibilidades que poderiam ser enriquecedoras para as crianças
P34	Às vezes o que dificulta um pouco é o acesso à internet.
P35	A maior dificuldade está em organizar o fazer pedagógico com a rotina da Unidade.
P36	Quando elaboro o planejamento semanal e a Escola não tem o material, então tenho que, comprar do meu próprio bolso.
P37	Entendo que a organização da rotina se faz importante, uma vez que ela cria e estabelece condições que favoreçam a promoção do desenvolvimento infantil, contribuindo efetivamente para a organização do espaço e tempo pelo professor e também pela criança, na qual está estimula sua capacidade de organização temporal. Porém muitas vezes ainda encontro um pouco de dificuldade na organização pedagógica pelas rotinas, devido ao horário a cumprir.
P38	Recursos materiais e mudanças estruturais no que se compreende como mais adequado para a arquitetura escolar.
P39	As vezes fazer com que a família compreenda a proposta pedagógica da Educação Infantil
P40	Atender as demandas dificuldade de cada criança e o não apoio da gestão e coordenação, juntamente com as famílias.
P41	Quantidades de crianças por sala para poucos adultos.
P42	Todos da escola não se sentem responsável pela criança, dificultando nosso trabalho ex: equipe da limpeza, gestão, etc.

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

O quadro 6 apresenta os comentários das professoras a respeito das maiores dificuldades na organização didático-pedagógica da sala, sendo que as respostas apontaram para diversos aspectos, dentre os quais é importante citar o próprio material pedagógico; a quantidade de alunos em uma sala de aula; a indisciplina dos alunos; as elevadas exigências às professoras com preenchimento de informações no sistema educacional; a deficiência dos recursos didáticos; a falta de acesso à internet e o fato de que existem crianças com dificuldades de aprendizagem que as professoras não conseguem atender em todas as suas necessidades.

Alguns comentários das professoras descortinaram limitações que geram dificuldades na organização didático-pedagógica da sala, como: “P7 – Injeção do tempo separado para cada matéria”; “P8 – Cobrança por resultados, tabela se a criança está ou não aprendendo para atingir índices nacionais de alfabetização”; “P15 – O número de crianças, pois são bem frequentes e muitas vezes não conseguimos dar a devida atenção em determinadas propostas, pois cada uma tem a sua especificidade e necessidade”; “P22 – A não visão dos demais profissionais da unidade que a instituição é da e para as crianças. Restringindo que não podem sujar pátio, as salas, corredores com tinta areia e demais atividades que envolve um trabalho a mais de todos”; “P23 – A não exploração de todos espaços da unidade pois os pessoais da limpeza reclamam que deixam sujo bagunçados e do trabalho para eles deixarem tudo limpo então restringe o trab. dos professores apenas a sala e parque”; “P27 – Quantidade de alunos muito grande por turma onde apenas um professor atende (tenho 30) alunos” e “P36 – Quando elaboro o planejamento semanal e a Escola não tem o material, então tenho que, comprar do meu próprio bolso”.

A fala das professoras traz inúmeras dificuldades na organização didático-pedagógica da sala, mas, a maioria está vinculada a falta de recursos das escolas na aquisição e disponibilidade de materiais didáticos e, ainda, na falta de compreensão de todo o grupo da comunidade escolar (professoras e demais funcionários, como os responsáveis pela limpeza), de que a escola é dos e para os alunos. Nesse sentido, atenta-se para o fato de que existe carência de um olhar sensível para a formação dos alunos de diferentes atores da comunidade escolar, constituindo esse um tema a ser discutido em outros estudos acadêmicos, pela importância, magnitude e complexidade da abordagem.

Nesse sentido, fica evidente o entendimento de Pulino (2011), que traz em sua fala a necessidade de permitir a criança “ser criança” considerando a complexidade desse período da vida e desenvolvimento humano, sendo que as escolas necessitam trabalhar o desenvolvimento da criança a partir do lúdico e de formas de comunicação e linguagem que a criança domina. Quando a criança é impedida de brincar ou construir seu conhecimento na escola para não “bagunçar” o ambiente é, na verdade, impedida de se desenvolver em toda a sua plenitude.

Analisa-se ainda a relevante compreensão de Dias e Campos (2015) de que é essencial que na educação infantil o enfoque didático-pedagógico a ser trabalhado possa ser o lúdico, em que o brincar da criança seja livre e, especialmente, que as professoras enquanto mediadoras desse aprendizado tenham acesso aos materiais para oferecer os brinquedos e as brincadeiras como formas de permitir o desenvolvimento e aprendizado da criança. E esse desenvolvimento deve ser em todos os momentos escolares, seja na educação infantil, no entrelugar (período de fronteira entre um ciclo e outro) e no ensino fundamental.

Na continuidade da pesquisa foram levantadas junto às professoras participantes do estudo as maiores facilidades/pontos fortes na organização didático-pedagógica, com as respostas literais apresentadas no quadro 7:

Quadro 7 – Maiores facilidades/pontos fortes na organização didático-pedagógica da sala

Questão 2.7	P	Respostas
	P1	A flexibilidade
	P2	Vontade de fazer um bom trabalho.
	P3	Conseguir desenvolver o que é proposto.
	P4	Orientações e propostas da BNCC específicas para Educação Infantil
	P5	Materiais pedagógico disponível, envolvimento e abertura das crianças no que é proposto
	P6	Seguir o planejamento com flexibilidade considerando a espontaneidade das crianças.
	P7	a ludicidade como proposta de trabalho
	P8	Espaços amplos no pátio e materiais didáticos e lúdicos disponível
	P9	Materiais pedagógico em abundância e disponível para o trabalho pedagógico, e abertura das crianças em aprender, mas de forma lúdica
	P10	Um currículo que envolva essas duas fases de ensino.
	P11	Apoio pedagógico
	P12	O desenvolvimento infantil através do lúdico e das brincadeiras
	P13	Poder montar um plano seja flexível e receber o aval da coordenação para trabalhar com liberdade.
	P14	Materiais disponível, livros de literatura e didático para trabalhar com eles
	P15	O encontro com a turma e o desenvolvimento dos conteúdos com a participação das crianças.
	P16	As crianças participam muito, contar com o apoio delas para essa organização torna tudo mais significativo e menos doloroso.
	P17	Quando trabalho com pintura e música os discentes participam das atividades de forma coletiva e dialógica.
	P18	Ter uma coordenadora pedagógica com concepções alinhadas às políticas públicas p Ed Inf.
	P19	Desenvolver propostas do interesse das crianças.
	P20	Propostas onde as crianças protagonizam a construção do conhecimento, podendo participar com autonomia do processo de aprendizagem como protagonista.
	P21	A metodologia
	P22	Acesso aos documentos que regem a educação infantil, formações continuadas
	P23	Abertura das crianças em aprender e explorar o novo
	P24	Interação das crianças com as diferentes idades com as educadoras, espanto ao conhecer o novo e envolvimento prazeroso nas atividades propostas
	P25	Envolvimento das crianças com suas alegrias e diálogo com as famílias
	P26	Apoio da equipe gestora, permissão para explorar diferentes espaços da escola com os recursos disponível ...
	P27	Sintonia com a equipe gestora colaboração e diálogo e parceria com as famílias
	P28	A equipe gestora está em sintonia e presente no nosso trabalho
	P29	Registro diário da rotina e intervenções, na tentativa de dialogar entre as atividades e prever minhas próximas ações.
	P30	Materiais disponível espaço amplo e envolvimento das crianças nas atividades proposta... há na escola contato com diversos elementos da natureza onde as crianças podem explorar e aprender brincando
	P31	Xerox e folha a vontade para que possa imprimir muitas atividades para as crianças avançarem
	P32	Matérias disponíveis e entusiasmo das crianças em querer aprender

	P33	Desejo de aprender e envolvimento das crianças com as atividades que são planejadas
	P34	Disponibilidade das crianças em querer aprender coisas novas e diferentes. Fascínio deles pelas atividades que são propostas
	P35	Troca de experiência e apoio da gestão escolar.
	P36	A interação com as crianças e o gostar de estar com elas faz com que as aulas se torna mais significativa e prazerosa tanto para eu educadora como para minha criança.
	P37	A estrutura da organização das carteiras tornando a aula mais envolvente atrativa onde todos possam se ver interagir e participar
	P38	Uma prática alinhada à teoria. Considero de fundamental importância que o professor seja e se reconheça, também, como pesquisador. O pesquisador recorre a diferentes fontes, experimenta e avalia o resultado.
	P39	O planejamento por ciclos atendidos na escola, materiais pedagógicos suficientes, participação da família.
	P40	Gostar do meu trabalho, e amar as minhas crianças.
	P41	Aceitação das crianças com novas aprendizagens/encantamento e espanto para a novas descobertas e exploração do ambiente de forma prazerosa.
	P42	Currículo repleto de possibilidade para se garantir uma qualidade na educação ofertadas a nossas crianças de forma significativa valorizando seus contextos de vida.

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Ao serem questionados sobre as facilidades/pontos fortes na organização didático-pedagógica da sala as professoras citaram diversos fatores com a vontade das próprias professoras em fazer um bom trabalho; a motivação das crianças para o aprendizado; a participação e encantamento das crianças para o aprendizado e o currículo com possibilidades que venham despertar nas crianças o desejo de aprender e de ter uma aprendizagem significativa.

No que se referem as respostas literais das professoras tem-se: “P7 – a ludicidade como proposta de trabalho”; “P10 – Um currículo que envolva essas duas fases de ensino”; “P16 – As crianças participam muito, contar com o apoio delas para essa organização torna tudo mais significativo e menos doloroso”; “P20 – Propostas onde as crianças protagonizam a construção do conhecimento, podendo participar com autonomia do processo de aprendizagem como protagonista”; “P34 – Disponibilidade das crianças em querer aprender coisas novas e diferentes. Fascínio deles pelas atividades que são propostas”; “P38 – Uma prática alinhada à teoria. Considero de fundamental importância que a professora seja e se reconheça, também, como pesquisador. O pesquisador recorre a diferentes fontes, experimenta e avalia o resultado” e “P42 – Currículo repleto de possibilidade para se garantir uma qualidade na educação ofertadas a nossas crianças de forma significativa valorizando seus contextos de vida”.

O que se observou na maioria das respostas é que as professoras não trouxeram as facilidades/pontos fortes na organização didático-pedagógica na sala de aula já existentes, mas, àqueles pontos que eles gostariam que existisse, ou seja, os pontos fortes que eles acreditam

tornariam diferenças de competitividade para qualificar o aprendizado em todos os ciclos escolares das crianças.

Ao analisar que as professoras consideram o protagonismo dos alunos como ponto forte na organização didático-pedagógica é importante entrar no entendimento de que Ausubel era adepto do construtivismo de Piaget e, em seu método de aprendizagem significativa o aluno é um protagonista de seu conhecimento e não apenas um coadjuvante, que aceita em sala de aula o conteúdo construído pela professora sem considerar a carga de conhecimento pertencente ao aluno. Segundo Carra (2019) para Ausubel a aprendizagem significativa ocorre quando as informações transferidas pela professora em sala de aula possam ser substanciais e, capazes de motivar o aluno para participar de todo o processo, mas, essa participação ocorre quando existe o entrelace entre o conhecimento prévio do aluno e o que ele precisa aprender na escola.

Na questão seguinte da pesquisa, com resultados apresentados no quadro 8, foram levantados os principais problemas que ocorrem na transição da educação infantil para o ensino fundamental e afetam os processos de ensino e de aprendizagem do aluno:

Quadro 8 – Principais problemas que ocorrem na transição da educação infantil para o ensino fundamental e afetam os processos de ensino e de aprendizagem do aluno

Questão 2.8	P	Respostas
	P1	A falta de interação afetivo
	P2	Acompanhamento dos familiares. Recursos extra sala.
	P3	Na alfabetização, as vezes a demora em a criança aceitar que vamos ter mais coisas e compromissos a cumprir e muitas vezes a comparação feita pela própria família em dizer que: Lá na creche não era assim!!!
	P4	Há a dificuldade na adaptação do aluno que não frequentou a Educação Infantil e só ingressou na escola no 1º Ano do Ensino Fundamental. E o fato da rede instigar que na Educação Infantil devemos trabalhar na ludicidade e o 1º Ano do Fundamental já se inicia com várias cobranças e até avaliação diagnóstica interna exigida pela rede municipal o que causa um certo desconforto nos alunos que perdem muito do aprender brincando devido as exigências específicas para o 1º ano do ensino fundamental.
	P5	A cobrança das famílias quanto a atividades escritas, notas e alfabetização das crianças
	P6	Não ocorre um processo de transição e sim uma quebra. A criança se torna aluno, perde o brincar e passa a copiar, deixa de cantar e passa a reproduzir o famoso "BA BE BI BO BU".
	P7	Acredito que o fundamental precisa conhecer melhor as especificidades da educação infantil, e compreender que a primeira infância precisa ser reconhecida na sua importância para o desenvolvimento das crianças.
	P8	O não respeito as crianças que chorão é que não sabem as letras
	P9	Pressão da família e expectativas da criança em conhecer o novo e quando se deparam com rotinas diferentes as vezes desmotivam
	P10	A ruptura da Educação Infantil e a inserção no Ensino Fundamental.
	P11	O olhar sensível de alguns educadores
	P12	Quebra da atenção individual para a atenção global de forma generalizada e alguns professores do ensino fundamental menosprezam a educação infantil chamando os

	"as crianças da crechinha" isso é muito triste para nós educadores infelizmente isso ainda acontece e muito
P13	Diversos fatores podem influenciar. O fato de a educação infantil ser totalmente lúdica sem a responsabilidades da escrita e leitura que se é colocado no fundamental. Muito também se deve a dificuldade de muitas famílias entender a responsabilidade dela em manter o aluno com assiduidade nas aulas para que desta forma não fique defasado seu aprendizado. Pois mesmo que a professora trabalhe da maneira mais lúdica possível, há uma série de cobranças vinda da secretaria de Educação exigindo resultados.
P14	Choque com realidades e formas de organização diferentes
P15	A ansiedade dos pais e consequentemente das crianças e de algumas professoras do Ensino Fundamental que esperam que as crianças já cheguem alfabetizadas no Ensino Fundamental.
P16	A ruptura com as brincadeiras e a disciplina do corpo...elas aprendem em movimento e no fundamental elas acabam tendo que disciplinar o corpo para aprenderem sentadas por horas.
P17	A concentração que os alunos precisam ter nas realizações das atividades.
P18	Uma política de rede p a transição. As escolas de ensino fundamental esperam da Educação Infantil o que não está em sua proposta curricular
P19	A mudança drástica da rotina... mudam-se Escola, colegas, professores. O tempo do brincar é diminuindo, a mobília que aumenta de tamanho, muitas vezes as crianças ficam com os pés longe do chão.
P20	O desrespeito a infância e as crianças em sua inteireza. A cisão corpo e mente.
P21	Quando o professor do 1.ano esquece da etapa da ludicidade na infância
P22	A grande dificuldade é entender qual o papel da Educação infantil e também do ensino fundamental e também ambas etapas não se conversam
P23	O não respeito de alguns profissionais quando se deparam com as crianças no que tange os aspectos afetivos, motor, histórico e social das crianças
P24	O não respeito as crianças se preocupando apenas com os conteúdos que as crianças têm que aprender e a forma tradicional de alfabetizar as crianças
P25	Medo das crianças e dos pais ao irem para a outra série por não saberem como é e o que esperar
P26	Algumas crianças apresentam resistência em se adequar à nova forma de organização da aula no ensino fundamental
P27	As crianças criam um medo de tudo achando que será diferente e que os professores serão bravos e não darão conta de aprender o que será cobrado no 1 ano
P28	Muitas exigências que a criança tem que se adequar por conta da rotina diferente
P29	A "impressão" que na ed. infantil tudo é livre e sem direcionamento e quando chegam no fundamental esse olhar muda e a criança passa a ter outras cobranças, utilização de vários materiais, tarefa para casa, tempo reduzido de brincadeiras livres, habilidades e avaliações a serem cumpridas, enfim... Uma mudança radical.
P30	As crianças vêm carregadas d muitas tensões e expectativas que podem ser positivas ou negativa
P31	Em algumas crianças muita imaturidade, necessidade de só brincar e entender que mudou de fase e de agora as coisas aqui são sérias e não só brincadeira como era antes
P32	Muitas cobranças das famílias e do governo em querer que entregamos índices positivos de alfabetização e ainda muitos trabalhos com projetos datas comemorativas que não permitem eu aplicar o que realmente interessa para a criança que é ler e escrever
P33	Pressão que as famílias ou outros sujeitos colocam na cabeça das crianças como se aqui então fundamental fosse um sacrifício em estar ocasionando assim medo e tensões diversas crianças
P34	Muitas cobranças que as crianças recebem e o preconceito de alguns alfabetizadores que acham que as crianças chegam não sabendo de nada ou que querem forçar as crianças a coisa que ainda não estão preparados
P35	Professores que não tem perfil de educador de educação infantil que trabalha de forma escolarizante sem valorizar as brincadeiras, brinquedos e vivências das

		crianças, tornando essa transição uma ruptura muito grande entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.
	P36	O maior problema é essa ruptura da Educação infantil para o fundamental, onde na educação infantil a criança aprende brincando, onde o eixo norteador é interação e brincadeiras, através do lúdico a criança tem um aprendizado significativo. Ao chegar no ensino fundamental o ensino fica mecanizado, onde nossas crianças ficam sentados sem poder sair dos lugares, sem autonomia, falta de afetividade tornando assim massacrante. Essa dificuldade implica em que ainda existem professores do fundamental que não compreendem a realidade de seus novos alunos e não levam em consideração o que essas crianças já sabem e estão prontas para continuarem a aprender.
	P37	Muitas vezes a Família não tem o conhecimento, o quanto é importante o seu apoio com a sua criança, incentivo, despertar a curiosidade, pois muitos querem voltar para a Educação Infantil. A professora precisa dialogar com a criança sobre a transição, mostrar os pontos positivos, as novas descobertas e aprendizagens. Muitas vezes isso não acontecem.
	P38	Essa transição da Educação Infantil para o ensino fundamental é um período que exige atenção dos educadores. É uma ruptura que se o educador não tiver um olhar sensível e afetivo pode causar danos na vida escolar do aluno muito grave.
	P39	Muita cobrança que as crianças recebem ... cobram delas um perfil de entrada e saída em cada etapa que esta.
	P40	O fato de não haver uma transição de fato, mas um rompimento. O processo de aceleração da alfabetização sem o desenvolvimento das habilidades físico-motoras e da apropriação dos gêneros orais corroboram para algumas dificuldades.
	P41	As cobranças que as crianças recebem por todos lados das famílias, escola, professores etc.). Mudança brusca na forma de fazer a criança aprender, voltada mais para a aquisição do conhecimento esquecendo as vezes de outras de outras áreas que integra a criança.
	P42	Medo, choro, expectativa, misto de emoções que a criança vive nesse momento e nos educadores devemos ter este olhar e escuta sensível.

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

No momento em que a pesquisa buscou saber junto às professoras os principais problemas que ocorrem na transição da educação infantil para o ensino fundamental e afetam os processos de ensino e de aprendizagem do aluno, as professoras citaram diversos problemas, como a cobrança dos pais e do governo por resultados para gerar números positivos para a alfabetização; o choque de realidade que a criança vivencia no momento de saída da educação infantil e chegada no ensino fundamental; a ruptura do uso da ludicidade; o fato de que os dois ciclos não se conversam e deixam alunos e professoras inseguros e desmotivados e falta de um olhar sensível das professoras e toda a comunidade escolar para esse período de transição.

É interessante citar alguns argumentos das professoras sobre essa problemática que envolve a ruptura do aprendizado do aluno no entrelugar, dentre os quais atenta-se para: “P3 – Na alfabetização, às vezes a demora em a criança aceitar que vamos ter mais coisas e compromissos a cumprir e muitas vezes a comparação feita pela própria família em dizer que: Lá na creche não era assim!!!”; “P4 – [...]. E o fato da rede instigar que na Educação Infantil devemos trabalhar na ludicidade e o 1º Ano do Fundamental já se inicia com várias cobranças e até avaliação diagnóstica interna exigida pela rede municipal o que causa um certo

desconforto nos alunos que perdem muito do aprender brincando devido às exigências específicas para o 1º ano do ensino fundamental”; “P6 – Não ocorre um processo de transição e sim uma quebra. A criança se torna aluno, perde o brincar e passa a copiar, deixa de cantar e passa a reproduzir o famoso ‘BA BE BI BO BU’”; “P10 – A ruptura da Educação Infantil e a inserção no Ensino Fundamental”; “P16 – A ruptura com as brincadeiras e a disciplina do corpo...elas aprendem em movimento e no fundamental elas acabam tendo que disciplinar o corpo para aprenderem sentadas por horas”; “P22 – A grande dificuldade é entender qual o papel da Educação infantil e também do ensino fundamental e também ambas etapas não se conversam” e “P38 – Essa transição da Educação Infantil para o ensino fundamental é um período que exige atenção dos educadores. É uma ruptura que se o educador não tiver um olhar sensível e afetivo pode causar danos na vida escolar do aluno muito grave”.

Como se observa nas considerações das professoras segundo o que é apresentado no quadro 9, a ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental acaba por dificultar à professora atuar como mediadora de conhecimento e aos alunos dar continuidade de forma prazerosa pelo aprendizado escolar. Parece, segundo o P6 que existe uma “quebra” entre um ciclo e o outro e essa falta de conversa entre os ciclos acaba deixando a criança desmotivada para a escola e as professoras com um olhar ou uma escuta menos sensível, gerando problemas nas duas etapas no ensinar e no aprender.

Um fato interessante trazido pelas professoras é que essa ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental acaba gerando elementos negativos também entre os familiares, sendo que por vezes os responsáveis cobram resultados de aprendizado de seus filhos das professoras e, outras vezes não compreendem que na nova etapa as crianças e as famílias passam a ter mais tarefas e atividades a serem realizadas inclusive extraclasse.

Nesse sentido, é importante trazer o olhar de Freire (2015) sobre a importância do olhar sensível dos adultos (pais e professoras) para as vivências dos alunos e a amplitude que os envolve nesse momento de entrelugar, ou seja, de travessia entre um ciclo educativo e outro, constituindo essencial importância a união de todos os atores para ver e perceber o protagonismo das crianças em seu aprendizado escolar.

Na pedagogia freiriana a criança é agente de transformação de seu próprio saber e conhecer, tendo a capacidade de agir enquanto transformador do mundo em que se encontra inserido, para isso, não constitui um agente passivo nos processos de ensino e de aprendizagem, mais sim, um ser capaz de aperfeiçoar o mundo a partir de sua presença (ALMEIDA, 2019).

Em continuidade a apresentação dos dados da pesquisa junto às professoras foi solicitado que essas descrevessem as maiores queixas dos alunos em relação à saída da

educação infantil e o ingresso nos anos iniciais, com a demonstração dos argumentos no quadro

9:

Quadro 9 – Descrever as maiores queixas dos alunos em relação a saída da educação infantil e o ingresso nos anos iniciais

Questão 2.9	P	Respostas
	P1	O carinho
	P2	A falta do brincar.
	P3	Como já foi dito mais coisas a fazer que o processo de leitura e escrita exige, mesmo que de forma lúdica.
	P4	Eles sentem falta do aprender enquanto brincam
	P5	Ficam com medo de desapegar do ambiente da educ. infantil, de cobranças maiores e das pressões que sofrem por parte dos pais e novos professores. Achem que a brincadeira não mais existirá ...
	P6	A perda do colorido, do brincar, do vínculo mais estreito entre professor e criança.
	P7	As crianças sentem-se por vezes frustradas com perdas em meio as cobranças do fundamental, precisa conversar mais com as duas modalidades para que as crianças se sintam felizes e seguras na caminhada do aprender
	P8	Medo de tudo, das tias novas, do espaço e das cobranças com as questões da leitura e escrita e de não fazer amiguinhos novos
	P9	Queria ficar mais na creche educação infantil para poder brincar mais ...
	P10	As rotinas diferentes.
	P11	A questão da falta de afetividade
	P12	Que na escola de ensino fundamental é muito diferente porque sente saudade das brincadeiras utilizada na educação infantil e até os pais relatam isso
	P13	A quantidade de cobranças e restaurada p instabilidades que antes não se tinha.
	P14	A frequência de querer brincar, pouca concentração
	P15	Por eles virem com a ideia de que a "brincadeira acabou" e por eu presar por brincar bastantes com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, não encontro muitas queixas... Mas há alunos que querem escrever no caderno logo que chegam e eu não trabalho assim...
	P16	Eles dizem sentir saudades dos afetos, interações e das brincadeiras.
	P17	Eles se queixam que ficam cansados de fazer tarefas todos os dias (escrita do próprio nome, leitura do alfabeto, vogais e etc.).
	P18	O desrespeito à infância e suas especificidades. Brincar é um direito de todas as crianças (0-12 anos)
	P19	A quebra do lúdico e da autonomia de uma etapa a outra.
	P20	As crianças são corpos e mentes, e elas sentem esses cortes, é dolorido, assim, as queixas advêm das violências sofridas. É violenta a gaiola que não se move para permitir o voo do pássaro, como nos diz Rubem Alves.
	P21	Sentem muita necessidade do brincar, do lúdico através dos jogos, música e recreação
	P22	Muitos pais relatam que quando a criança chega no fundamental, alguns profissionais dizem que as crianças não sabem nada, que na educação infantil elas só brincaram e agora elas irão aprender de verdade, ou seja, diminui o trabalho do professor da educação infantil
	P23	Medo da nova tia, de não brincar e dançar mais e não dá conta de saberias letras e os números
	P24	Medo, pressão das famílias e expectativas
	P25	Não querem ir por medo do desconhecido e do que esperam ... sentem medo por serem forçados ao processo de alfabetização
	P26	Querem voltar por sentirem medo do novo e das provinhas e tarefinhas que são passadas
	P27	De que não sabem ler par estar naquela série, que sentem falta de correrem de brincar e de ter brinquedos por perto

	P28	Assustados nos primeiros dias, alguns choram e se mostram resistentes em se adequarem
	P29	Tempo reduzido no parquinho.
	P30	Medo de saber como é a organização, apreço por muitas brincadeiras e o corpo pede movimento a todo momento.
	P31	Querem voltar para a educ. infantil pois era mais fácil
	P32	Medo do novo, porém algumas ficam fascinadas pelo processos e alfabetização se permitindo a novas descobertas
	P33	Eles reclamam que não dão conta, choram nos primeiros dias querendo voltar de onde vinheram ... criam bloqueios, mas são Logo incentivados por mim que são capazes e eles percebem que era o medo que atrapalhavam mesmo
	P34	Alguns chegam com impressões negativas dessa nova fase alfabetização, mas outros chegam abertos ao novo
	P35	A falta de brincadeiras.
	P36	Não brincam mais. Só copiam da lousa.
	P37	A maior queixa é a falta de afetividade, carinho, ou seja, o olhar sensível do educador para essa criança que está chegando para o ensino fundamental.
	P38	Mede de não da conta e do que pode acontecer se não atingir
	P39	Eles estranham a falta de brincadeiras e dinâmicas que estão presentes na educação infantil que são majoritariamente ignoradas nos anos iniciais.
	P40	Não saberia dizer. Pois atuo no infantil
	P41	Medo de não dar conta de fazer tudo que a professora passar/ensinar.
	P42	Alguns estranham o ritmo da aula, o planejamento, querendo apenas brincar, correr, andar pela sala e quando são cobrados com mais firmeza eles choram se sentem incapazes.

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Como se observou no quadro 9 as principais queixas dos alunos nesse período de entrelugar é o medo de não aprenderem o que é exigido; a dificuldade de deixar as brincadeiras e o lúdico para uma nova forma didático-pedagógica de aprendizado; a complexidade dessa fase de alfabetização e os bloqueios sentidos pelo novo, afinal é um novo ciclo, novas professoras (a substituição das “Tias” pelas professoras) e o elevado grau de exigências de aprendizado nessa nova etapa.

Algumas professoras trazem uma fala que precisa ser destacada por trazer questões que remetem aos aspectos da complexidade do entrelugar, como: “P3 – Como já foi dito mais coisas a fazer que o processo de leitura e escrita exige, mesmo que de forma lúdica”; “P5 – Ficam com medo de desapegar do ambiente da educ. infantil, de cobranças maiores e das pressões que sofrem por parte dos pais e novos professores. Acham que a brincadeira não mais existirá”; “P8 – Medo de tudo, das tias novas, do espaço e das cobranças com as questões da leitura e escrita e de não fazer amiguinhos novos”; “P11 – A questão da falta de afetividade”; “P20 – As crianças são corpos e mentes, e elas sentem esses cortes, é dolorido, assim, as queixas advém das violências sofridas. É violenta a gaiola que não se move para permitir o voo do pássaro, como nos diz Rubem Alves”; “P30 – Medo de saber como é a organização, apreço por muitas brincadeiras e o corpo pede movimento a todo momento” e “P42 – Alguns estranham o ritmo

da aula, o planejamento, querendo apenas brincar, correr, andar pela sala e quando são cobrados com mais firmeza eles choram se sentem incapazes”.

É interessante a fala da P11 que traz que a maior queixa dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental é a falta de “afetividade”, isso porque a relação entre professoras e alunos na educação infantil é mais livre e afetiva e, no momento que ocorre mudança de ciclo acontece uma ruptura inclusive de afetividade que acaba dificultando a adaptação da criança no novo ciclo.

Para Andrade (2016) segundo a teoria de Wallon o afeto é base fundamental do ser humano e influencia em seu desenvolvimento, ainda mais no período da infância, o que aponta para o fato de que as professoras precisam trabalhar sob um agir de afetividade e valorização da criança, permitindo que ela sinta-se segura e consiga vencer as suas dificuldades no aprendizado.

Nesse sentido, quando ocorre essa ruptura em um processo de adultização das crianças a falta de afetividade gera problemas de insegurança e dificuldades para as crianças em continuar seu processo de aprendizado escolar, o que aponta para a necessidade de que a educação infantil e o ensino fundamental possam dialogar em benefício do aprendizado da criança.

Seguindo o curso da pesquisa a questão seguinte, representada pelo quadro 10, traz as principais ações realizadas pelas professoras em relação às queixas e problemas listados pelos alunos, com as seguintes informações:

Quadro 10 – Principais ações realizadas pelas professoras em relação às queixas e problemas listados pelos alunos

Questão 2.10	P	Respostas
	P1	Continuar com a mesma interação, amor e carinho, para ter a melhor aprendizagem.
	P2	Na organização de tempo espaço para possibilitar a brincadeira e o aprendizado.
	P3	Tento trabalhar sempre de forma voltada ao lúdico, sendo que essa é uma das ações.
	P4	Costumo relatar como será o 1º ano do fundamental para que percebam e vão se preparando para as mudanças.
	P5	Orientação e diálogos de que não outra fase será também prazerosa, abertura para ouvi-los das expectativas para a outra turma
	P6	Como estou na etapa que antecede a "quebra" busco familiarizar as crianças com esse momento de sentar, pegar no lápis, ter zelo com o caderno, amar o livro.
	P7	Não tenho o que acrescentar neste aspecto.
	P8	Acolhimento dessas crianças e suas famílias e reflexão nos momentos e formação com os pares na sala dos professores
	P9	Diálogo e orientações com a criança acalmando dizendo que as mudanças fazem parte, mas que tudo é para o crescimento deles
	P10	Propor atividades relacionadas as duas fases de ensino.
	P11	Conversar com a criança e explicar o motivo
	P12	Tentamos explicar as famílias algumas entendem outras não

P13	Procuro trabalhar da forma mais lúdica possível e sempre elevando autoestima da criança incentivando elas a se enxergarem como capazes de conseguir.
P14	Incentivo eles a participarem com ânimo das atividades propostas na lousa e nas folhas xerocopiadas
P15	Eu converso bastante com as crianças a respeito da fase do desenvolvimento e da aprendizagem que elas se encontram.
P16	Eu trabalho somente na Educação Infantil, porém procurei trabalhar com os meus filhos na transição que era um novo tempo que mesmo sendo crianças eles estavam crescendo e o que iriam aprender precisavam se comportar de outra forma.
P17	Tento trabalhar de forma mais lúdica e realizar as atividades em grupos para que os alunos se interajam entre si nas realizações das atividades.
P18	Trabalho na perspectiva do direito de todas e cada uma das crianças
P19	A realização de projeto que faça essa ponte entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dentro desse, são realizadas visitas em Escolas do Ensino Fundamental para que as crianças se sintam confiantes na mudança. Encontro com as crianças do fundamental para trocas de experiências.
P20	Como atuo na Educação Infantil, busco uma defesa constante dessa etapa da Educação Básica, que não tem a finalidade de preparação. Também na Escola onde trabalho, estamos implementados um projeto de transição que visa, a grosso modo, aproximar a escolas, nos conhecermos e também apresentarmos a Escola do Fundamental as nossas crianças.
P21	Introduzo na metodologia recursos e estratégias que valorizam o brincar e lúdico em geral
P22	Dentro do meu trabalho didático-pedagógico respeitando a fase da criança desenvolve alguns aspectos relacionados a fase seguinte, mas reforço que não trago nada do ensino fundamental para Educação infantil
P23	Orientação as criança e diálogos com as famílias tranquilizando os mesmos e dizendo que eu estarei sempre por perto na mesma escola caso precisarem
P24	Visitas as futuras salas a que vão pertencer no prox. ano, orientação de que vão poder aprender e participar também de sua aprendizagem.
P25	Tento introduzir desde o início do ano a alfabetização por meio do letramento com o uso prioritariamente do lúdico e atividades que serão familiares no prox. ano
P26	Diálogo acolhedor transmitindo segurança empatia, mostrando a eles que também podemos brincar na hora em que aprendemos
P27	Acalmo as crianças com conversas explicando a nova rotina e dando um espaço durante a semana para que possam brincar livremente na sala ou nos pátios da escola
P28	Nada nunca trabalhei com essa outra etapa
P29	Momento de brincadeira direcionada com frequência, uma vez que, brincado aprende.
P30	Nas primeiras semanas são estabelecidos na roda de conversas diálogos sobre os acordos combinados da turma, explicando a eles a rotina da turma e preparado planejamento permeado pelo lúdico
P31	Explicações da importância de ser alfabetizado
P32	Diálogo aberto e ouvir as crianças de suas expectativas a essa nova etapa
P33	Muita orientação, injeção de ânimos neles par que possam acreditar que são capazes
P34	Muita orientação diálogo e abertura para ouvir os anseios, desejos expectativas das crianças que chegam para o ensino fundamental Conhecer melhor as impressões e conhecimento prévio dos alunos é o ponto de partida dos professores alfabetizadores
P35	Trabalhar na formação continuada sobre essa transição mostrando que é possível letrar e alfabetizar de forma lúdica.
P36	Fazer dinâmica fazendo com que a criança se sinta acolhidas, ser afetiva com elas, ser firme sem perder a doçura.
P37	Diálogo com as professoras, planejamento com mais brincadeiras e jogos. Valorizar a cultura que a criança traz, não perder de vista a criança.
P38	No primeiro dia de aula faço dinâmica, e brincadeiras para acolher as crianças, sempre demonstrando carinho e afetividade para com as mesmas. Trato os pais com cordialidade para o que os mesmos sintam segurança em deixar seus filhos em minha responsabilidade.

	P39	1. Procuro trazer dinâmicas para sala de aula; 2. Atividades que exploram o lúdico; 3. Respeitar o tempo de alfabetização delas. 4. Brincadeiras, recitações de poemas, leituras e atividades físicas fazem parte da minha rotina escolar.
	P40	Penso que deveria haver maior interação entre a educação infantil e fundamental para facilitar o processo de adaptação das crianças que saem da educação infantil.
	P41	Sempre tento transmitir segurança, acolhimento e o exercício da escuta, da observação para conquistar a confiança da criança.
	P42	Diálogo e orientação sobre os combinados, sobre a nova série, o que devemos ou não fazer / diálogo, orientação.

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Segundo o que está demonstrado no quadro 10 dentre as principais ações realizadas pelas professoras em relação às queixas e problemas listados pelos alunos, os participantes do estudo citaram a continuidade do trabalho com o lúdico; o diálogo com as crianças e seus familiares; a busca pela continuidade da educação infantil para o ensino fundamental sem a ruptura que gera insegurança, medo e desmotivação no aprendizado escolar nas crianças; a orientação para as crianças ainda na educação infantil sobre a realidade escolar que irão vivenciar no ensino fundamental e o diálogo com outras professoras, especialmente, entre os que atuam na educação infantil e dos que atuam no ensino fundamental, para que possam harmonizar essa transição de ciclo escolar e evitar rupturas que desmotivem as crianças ao aprendizado escolar, especialmente, o aprendizado crítico e significativo.

Faz-se importante destacar alguns comentários das professoras sobre as ações realizadas, como: “P1 – Continuar com a mesma interação, amor e carinho, para ter a melhor aprendizagem”; “P4 – Costumo relatar como será o 1º ano do fundamental para que percebam e vão se preparando para as mudanças”; “P9 – Diálogo e orientações com a criança acalmando dizendo que as mudanças fazem parte, mas que tudo é para o crescimento deles”; “P19 – A realização de projeto que faça essa ponte entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dentro desse, são realizadas visitas em Escolas do Ensino Fundamental para que as crianças se sintam confiantes na mudança. Encontro com as crianças do fundamental para trocas de experiências”; “P23 – Orientação as criança e diálogos com as famílias tranquilizando os mesmos e dizendo que eu estarei sempre por perto na mesma escola caso precisarem”; “P30 – Nas primeiras semanas são estabelecidos na roda de conversas diálogos sobre os acordos combinados da turma, explicando a eles a rotina da turma e preparado planejamento permeado pelo lúdico”; “P37 – Diálogo com as professoras, planejamento com mais brincadeiras e jogos. Valorizar a cultura que a criança traz, não perder de vista a criança” e “P40 – Diálogo com as professoras, planejamento com mais brincadeiras e jogos. Valorizar a cultura que a criança traz, não perder de vista a criança”.

Como se pode observar nas falas destacadas dos participantes do estudo, o diálogo com crianças, professoras e famílias é uma das principais ações realizadas pelas professoras com o objetivo de realizar ações de transformação quanto às queixas e problemas listados pelos alunos no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Outro importante aspecto se relaciona com a valorização das professoras para com os alunos, permitindo a participação e protagonismos das crianças em seu aprendizado.

Não há como negar que existe essencial relevância em cuidar do entrelugar, na verdade, segundo estudo de Oliveira e Paschoal (2018) é preciso que ocorra a articulação na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, para isso é necessário que a formação das professoras lhes permitam antecipar os aspectos que envolvem a pré-escola e, que sua prática pedagógica não seja fragmentada e não gere rupturas entre os dois ciclos, pois, quando a professora não tem um olhar sensível e humanizado para a criança no entrelugar, enquanto período de transição, acaba por gerar uma ruptura no aprendizado dos alunos que influenciam negativamente nos anos escolares seguintes.

Considera-se que a professora é essencial para que a criança possa ter bom desempenho na continuidade de seus estudos, para isso precisa estar preparado para trabalhar na fronteira, ou seja, na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, mas, essa competência e habilidade é construída sob o enfoque da formação enquanto professora, inclusive, de um processo de formação continuada, que possam trazer esse olhar sensível da professora para o aprender do aluno em todas as fases da educação.

Quando questionados qual é o papel da professora no desenvolvimento da criança nesse período de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental os participantes do estudo fizeram os apontamentos que possibilitaram a construção do quadro 11:

Quadro 11 – Qual o papel da professora no desenvolvimento da criança nesse período de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental

Questão 2.11	P	Respostas
	P1	Interação, o professor é aluno, sendo facilitador
	P2	Preparar o aluno para a transição com histórias e orientações. E sempre orientando a família.
	P3	Compreender que esse processo existe e que temos que dar esse tempo agindo de forma na qual eles não venham sentir muito.
	P4	Percebo que para que seja uma transição afável, a professora do 1º ano deve dosar entre as cobranças e o acolhimento desses alunos para que o início da alfabetização ocorra de forma prazerosa e não traumática.
	P5	Ser um mediador, uma pessoa segura que passe segurança e tranquilidades para as crianças dizendo que tudo ficará bem

P6	Tentar fazer que essa transição seja a mais leve possível, sem antecipar o que é próprio do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, mas buscar familiarizar a criança com a nova etapa que está por vir.
P7	Um facilitador, com o olhar sensível ao acolhimento.
P8	Ser humanizador com olhar sensível sobre essa criança que vem carregada de tensões
P9	Respirador a esse momento ... ser mediador para que não se torne traumático
P10	O professor deve propor atividades que o aluno não sinta essa ruptura, aos poucos ir inserindo ao Ensino Fundamental.
P11	Preparar a criança para uma nova fase da educação. Autonomia
P12	Fazer está ponte delicada onde pudessem fazer sem tanta dor
P13	Mediador e principalmente de incentivador
P14	Ser um mediador que amplie os conhecimentos deles ...
P15	Buscar ao máximo ensinar e aprender com ludicidade.
P16	Vejo como necessário uma aproximação e trabalho mais próximo entre os profissionais, assim como um diálogo aberto entre as famílias. Sei que o ensino fundamental tem os seus propósitos, porém ainda são crianças que precisam ter seus direitos de criança garantidos.
P17	O papel do professor é de ser um facilitador de novas experiências que os alunos precisam superar de forma positiva esse período de transição que acontece na vida escolar e social dos discentes.
P18	Abraçar a infância com respeito à sua singularidade e dar o direito de protagonista às crianças
P19	Realizar projeto voltado para essa transição para que as crianças possam se sentir mais seguras nesse processo.
P20	Ao/ a professor/a da Educação Infantil cabe propiciar as crianças experiências de interações e brincadeira norteadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos que possibilitem as crianças atuarem de forma autônoma diante do conhecimento.
P21	Ter um olhar sensível para esta transição para que a criança tenha continuidade na aprendizagem valorizando a expressividade.
P22	É fundamental ele é o elo entre essas duas etapas
P23	Ser acolhedor e olhar a criança como um todo sem se preocupar apenas no ensino
P24	Sujeito responsável e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças
P25	Ser comprometido responsável e calmo.
P26	Olhar no geral atendendo a criança como um todo
P27	Ser atencioso, e um sujeito que possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos de seus alunos
P28	Ser eficiente a atender as exigências dessa nova etapa
P29	Acolhimento, isso é muito importante para estreitar os laços entre as duas partes.
P30	Uma agente mediadora do conhecimento aquele que vai ampliar ainda mais os saberes infantis
P31	Ser a pessoa que vai garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos
P32	Responsável focando nos processos e alfabetização e letramento de seus alunos
P33	Comprometido e devemos saber mais sobre nossos alunos e praticar a escutatória
P34	Ser acolhedor, fraterno com doçura e firmeza transmitindo segurança aos Alunos que por muitas vezes chegam assustados apesar de estarem Na mesma escola
P35	Alfabetizar com materiais lúdicos e atividades diferenciadas valorizando as vivências e conhecimentos prévios das crianças respeitando o tempo de aprendizagem deles.
P36	Para que a criança supere com sucessos esses desafios da transição é de suma importância e faz necessário um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo do professor, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer.
P37	Não perder a sua intencionalidade Pedagógica, é de suma importância que esteja atento, a a esse período de Transição, conversas com os pais ou responsáveis e com as crianças.
P38	Na sala de aula, as brincadeiras e cantigas são gradativamente substituídas. No lugar delas, as crianças que ingressam no ensino fundamental encontram longas exposições

		de conteúdo, uma rotina mais rígida. Isso sem contar na mudança de professores, colegas e até de escola. É por isso que esse período merece toda a atenção da escola e principalmente dos professores. Para que as crianças se adaptem a tantas transformações, os professores devem preparar um ambiente acolhedor e que permita a continuidade do aprendizado.
	P39	Fundamental, de extrema importância para contribuir para uma formação integral da crianças que lhe cause marcas positivas
	P40	Deve ser alguém capaz de mostrar que a transição pode e deve ser feita de maneira tranquila e confiante. Precisa se colocar no lugar de estender a mão ao mesmo tempo que compreende que a confiança e a mudança partem da própria criança. Deve compreender que se trata de uma transição e um processo e não fazer um rompimento de vez.
	P41	Ser uma pessoa que promove mediações para que a criança se sinta segura, acolhida, confiante e que entenda as novas estruturas de forma tranquila sem trazer bloqueios para elas próprias.
	P42	Ter esse olhar sensível, o afeto, o respeito, o comprometido com o desenvolvimento global da criança,

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Com relação ao papel da professora no desenvolvimento da criança no período do entrelugar da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental as professoras citaram, o fato que devem atuar como mediadores com diálogos tanto com as crianças, quanto com as famílias e as outras professoras; apontaram ainda que precisam ter paciência e compreender que esse momento de transição é complexo para as crianças e que elas precisam ser amparadas e orientadas para que a “travessia” de ciclo escolar seja o menos traumática possível. Analisa-se ainda que as professoras consideram seu papel essencial como humanizador, harmonizador e mediador da transição vivenciada pela criança no ambiente da escola.

Interessante é analisar algumas falas de professoras, que consideram importante o seu papel para o desenvolvimento da criança nesse processo transitório de um ciclo escolar para outro, assim, atenta-se para as ponderações de: “P2 – Preparar o aluno para a transição com histórias e orientações. E sempre orientando a família”; “P3 – Compreender que esse processo existe e que temos que dar esse tempo agindo de forma na qual eles não venham sentir muito”; “P6 – Tentar fazer que essa transição seja a mais leve possível, sem antecipar o que é próprio do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, mas buscar familiarizar a criança com a nova etapa que está por vir”; “P16 – Vejo como necessário uma aproximação e trabalho mais próximo entre os profissionais, assim como um diálogo aberto entre as famílias. Sei que o ensino fundamental tem os seus propósitos, porém ainda são crianças que precisam ter seus direitos de criança garantidos”; “P17 – O papel do professor é de ser um facilitador de novas experiências que os alunos precisam superar de forma positiva esse período de transição que acontece na vida escolar e social dos discentes”; “P22 – É fundamental ele é o elo entre essas duas etapas”; “P33 – Comprometido e devemos saber mais sobre nossos alunos e praticar a

escutatória” e “P40 – Deve ser alguém capaz de mostrar que a transição pode e deve ser feita de maneira tranquila e confiante. Precisa se colocar no lugar de estender a mão ao mesmo tempo que compreende que a confiança e a mudança partem da própria criança. Deve compreender que se trata de uma transição e um processo e não fazer um rompimento de vez”.

Ao analisar, segundo as próprias professoras da educação infantil e do ensino fundamental, a professora nesse processo considera-se que ele é o “elo” ou a “mediadora” da transição de um ciclo escolar para o outro, por isso seu papel é importante e precisa ter consciência disso, de modo que somente assim, os alunos poderão sofrer menos as rupturas no entrelugar e dar continuidade a um desenvolvimento global segundo o aprendizado e as vivências escolares.

Como bem explica Abreu (2012) esse período de transição de ciclo escolar, denominado entrelugar, precisa ser percebido tanto pelos alunos quanto pelas professoras como um momento de ressignificação da educação e, para isso as práticas das professoras, especialmente, no que se refere ao direito da criança de pensar e agir como criança e, de se desenvolver de forma integral sem sofrer prejuízos para o seu aprendizado que possam surgir da ruptura no seu processo de escolarização.

Nesse sentido, atenta-se para o fato de que a transição do aluno entre a educação infantil e o ensino fundamental, ou seja, esse período de fronteira chamado de entrelugar, precisa ter na professora uma mediadora, a qual a partir de um olhar sensível possa compreender a amplitude de sentimentos e vivências dos alunos e a necessidade de trabalhar harmoniosamente esse período de transição.

A penúltima questão do instrumento de coleta de informações utilizados para dar vez e voz às professoras levantou o que é um “olhar sensível” da professora para o desenvolvimento infantil no entrelugar, com as respostas compondo o quadro 12:

Quadro 12 – O que é um “olhar sensível” da professora para o desenvolvimento infantil no entrelugar

Questão 2.12	P	Respostas
	P1	Perceber a necessidade do aluno.
	P2	E fazer o que seja uma passagem de um lugar a outro e não uma ruptura.
	P3	Entender que essa criança, precisa brincar sim, e que as brincadeiras também contribuem no processo de alfabetização, ser sensível também escutando essas crianças.
	P4	Perceber as especificidades de cada criança para que possa instigar seu desenvolvimento pleno.
	P5	Um olhar humanizado, de respeito a esse momento tão delicado das crianças
	P6	Entender primeiro que a Educação Infantil é sim um tempo de vivência e aprendizagem na vida da criança e não um preparo para o tempo do Ensino

	Fundamental. E ter paciência para entender a transição de cada criança, seu ritmo, angústias e frustrações.
P7	É estar aberto aos anseios das crianças, as necessidades, as singularidades.
P8	Olhar a crianças na sua inteireza ... no todo ... conhecer e respeitar seu contexto histórico
P9	Olhar e repetirá a criança em todos os sentidos
P10	O professor tem que olhar mais sensível, para que a criança não sofra ao chegar nas series iniciais. Podendo trazer trauma nelas.
P11	Saber respeitar e entender a criança
P12	Seria o olhar da primeira infância onde deveríamos ter consciência q a criança está em fase de desenvolvimento constantemente
P13	É respeitar os diferentes níveis de aprendizagem, incentivar e acolher. É principalmente mostrar a criança que a partir dali as resp. instabilidades aumentam, mas se pode tornar tudo, com um pouco de esforço, o mais agradável possível.
P14	Perceber do que eles precisam ...
P15	Olhar o momento de transição com amor e respeito às crianças, valorizando seus sentimentos e gostos.
P16	Um olhar sensível é saber compreender que lidamos com crianças na Educação Infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Por serem seres de direitos e sujeitos históricos precisam ser considerados como tais e precisamos garantir seus direitos.
P17	Esse “olhar sensível” do professor para essa mudança de fase dos discentes tem que ser um olhar cuidadoso, generoso e dialógico porque o professor deve manter sempre o diálogo entre os alunos para saber a sua opinião quanto ao ensino e aprendizagem e levar em consideração o conhecimento que esse aluno traz para sala de aula.
P18	Respeito à infância e ao direito das crianças.
P19	Amenizar os anseios das crianças nessa etapa de transição.
P20	O respeito as especificidades das infâncias e das crianças.
P21	Valorizar e conhecer as habilidades da educação infantil para que não aconteça ruptura no sentido de respeitar a crianças nas suas especificidades
P22	Olhar sensível é olhar para criança e respeitar suas especificidades, mas não negar conhecimento para ela
P23	Acolhedor, olhar terno passando segurança e contribuindo para que esse momento seja tranquilo para as crianças
P24	Ser acolhedor
P25	Ser firme quando precisar e terno em vários momentos ... estar atento a tudo que se tratar aos seus alunos
P26	Ter um olhar permeado pelas abordagens de Paulo freire humanizado, conhecendo e valorizando o contexto do ser aprendente
P27	Olhar atencioso e respeitador
P28	Ter um olhar de respeito
P29	Olhar as particularidades de cada criança, respeitar as limitações e diferenças e estimular a aprendizagem em todos.
P30	Olhar respeitoso sobre as crianças
P31	Ter olhar sensível é se comprometendo com as aprendizagens das crianças, focar no que a criança já sabe e no que ela pode vim a melhorar
P32	Olhar sensível é ser comprometido com as aprendizagens dos alunos.
P33	Para que os alunos possam gerar lembranças positivas dessa etapa d ensino contribuindo assim para sua formação global
P34	É se preocupar com o aluno em sua integralidade
P35	Conhecer cada criança respeitando sua individualidade e forma de aprendizagem.
P36	O olhar sensível do professor é indispensável neste período repleto de mudanças para nossos alunos, para que os mesmos possam ter sucessos na sua vida escolar. É procurar conhecer a história de cada aluno, respeitar suas particularidades, fazer com que o aluno sinta-se acolhido e amado.
P37	Receber a criança em um ambiente confortável, acolhedor, ter boas estratégias, para que ela se sinta parte desse novo desconhecido.
P38	O professor terá que ter um olhar além do olhar, o olhar carregado de sensibilidade, escuta e doação. Conhecer a realidade de cada criança, para poder ensinar a partir do que a ela já sabe e conhece.

	P39	Olhar sensível é olhar no olho da criança e ver além ...
	P40	Significa desenvolver um olhar altruísta, revisitar a própria infância, percebendo como foi seu processo no passado e como pode agir no presente, considerando a criança como um ser humano pleno de desenvolvimento, assim como um adulto. A docência precisa também ser infantil, o professor reconhecer-se também como criança. Para mim, os modos mais ricos de fazer isso se dá por meio da brincadeira e do fazer artístico.
	P41	Olha sensível é demandar respeito, atenção, afeto sobre esses momentos assim como outros, pois estamos pela as crianças e pôr as crianças que são nossos maiores significados da profissão docente ... aprender ao ensinar e ensinar ao aprender sempre.
	P42	Ser um profissional que garanta o sucesso da aprendizagem de qualidade e significativa as nossas crianças.

Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

Segundo as considerações das professoras sobre o “olhar sensível” para o desenvolvimento da criança no entrelugar, eles consideram que é o olhar para a criança enquanto criança, ou seja, um olhar humanizador e acolhedor para a criança tanto na educação infantil, quanto no entrelugar, e no ensino fundamental. Consideram que esse olhar tem relação com o carinho e a dedicação que a professora deve ter ao auxiliar a criança no período de transição dos ciclos escolares, permitindo que a criança vivencie novos aprendizados e não rupturas. É um olhar para a criança e não um olhar da professora.

Faz-se relevante ainda citar de forma literal algumas falas das professoras, de modo a compreender com maior abrangência o entendimento desses sobre o “olhar sensível” para com as crianças no entrelugar. Dessa forma, pontuam que esse olhar é: “P1 – Perceber a necessidade do aluno”; “P2 – E fazer o que seja uma passagem de um lugar a outro e não uma ruptura”; “P5 – Um olhar humanizado, de respeito a esse momento tão delicado das crianças”; “P6 – Entender primeiro que a Educação Infantil é sim um tempo de vivência e aprendizagem na vida da criança e não um preparo para o tempo do Ensino Fundamental. E ter paciência para entender a transição de cada criança, seu ritmo, angústias e frustrações”; “P16 – Um olhar sensível é saber compreender que lidamos com crianças na Educação Infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Por serem seres de direitos e sujeitos históricos precisam ser considerados como tais e precisamos garantir seus direitos”; “P19 – Amenizar os anseios das crianças nessa etapa de transição”; “P21 – Valorizar e conhecer as habilidades da educação infantil para que não aconteça ruptura no sentido de respeitar a crianças nas suas especificidades” e “P38 – O professor terá que ter um olhar além do olhar, o olhar carregado de sensibilidade, escuta e doação. Conhecer a realidade de cada criança, para poder ensinar a partir do que a ela já sabe e conhece”.

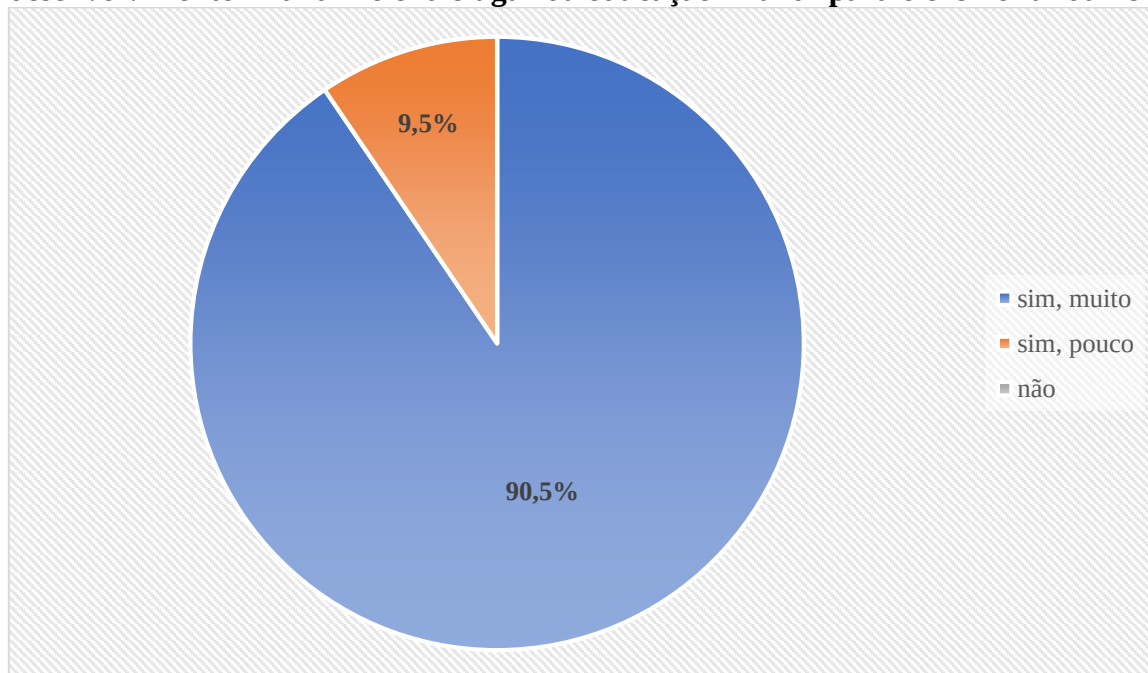
Como se pode perceber para as professoras o olhar sensível tem relação com o olhar acolhedor e humanizador que devem ter para com a criança no momento de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, considerando todas as angústias, incertezas e anseios que as crianças possam ter, inclusive pela cobrança dos familiares, da escola e da sociedade para o seu amadurecimento enquanto alunos e enquanto seres humanos. É preciso, acima de tudo, respeitar esse momento das crianças e auxiliá-las nessa travessia.

Para Malaguzzi (2015) esse olhar sensível da professora tem a capacidade de ampliar e incentivar a comunicação da criança aprimorando a linguagem e, ainda, permitindo o seu desenvolvimento a partir da melhoria da autonomia de cada indivíduo e de todo o grupo. Nesse sentido, Santos (2016) pontua que esse olhar sensível e inclusivo da criança, enquanto agente ativo no processo de construção do seu aprendizado a partir da comunicação com as professoras, alicerça uma nova forma de pensar, agir e se comunicar, bem como, dinamizar um aprendizado crítico e significativo.

É interessante considerar o entendimento de que esse olhar sensível das professoras pode ser um instrumento de facilitação para os alunos nesse período de mudanças, bem como, viabiliza a dinamização do seu aprendizado crítico e significativo, ainda trabalhando com uma linguagem conhecida pela criança, como é o caso do lúdico e seus instrumentos capazes de despertar na criança o gosto pelo aprendizado escolar. Quando a professora tem um olhar sensível para com a criança no entrelugar, passa a ter a compreensão de que é um momento de mudanças também para as próprias professoras e os familiares dos alunos, por isso é preciso sensibilidade e escutatória dos alunos.

Por fim, a última questão da pesquisa junto às professoras tem seu resultado apresentado no gráfico 18, o qual traz sobre a avaliação das professoras se consideram importante ter um olhar sensível para o desenvolvimento infantil no entrelugar, ou seja, no período transitório que compõe a saída da educação infantil e a entrada no ensino fundamental, com a seguinte assertiva:

Gráfico 18 – Considera importante a professora ter um olhar sensível para o desenvolvimento infantil no entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental



Fonte: Pesquisa com Professoras (2021).

De acordo com o gráfico 18 contempla-se que na opinião de 100,0% das professoras é preciso que eles tenham um olhar sensível para o desenvolvimento infantil no entrelugar, sendo que segundo 90,5% a resposta é sim, muito, ou seja, é preciso que esse olhar seja amplo para a percepção adequada dos fatores que influenciam essa etapa de aprendizado escolar e 9,5% sim, pouco. Isto aponta para o fato de que é importante que a professora possa ter um olhar sensível para os desafios enfrentados pelas crianças na transição de uma etapa escolar para a outra.

Como bem explicam Beauchamp et al. (2007) esse olhar da professora deve ser direcionado para a criação de um ambiente saudável, agradável e de compreensão para com a criança, considerando as dificuldades que possam existir durante a transição escolar, sendo que o espaço escolar deve ser criado pensando nessa mudança da criança e na sua adaptação e continuidade de aprendizado.

Atenta-se para o fato de que as professoras participantes do estudo compreendem o seu papel nesse momento de trabalhar o aprendizado da criança no entrelugar, sendo que esse olhar sensível contempla uma forma de possibilitar a criança seu desenvolvimento pessoal e escolar no momento de fronteira, que é complexo e pode gerar um processo de desmotivação das crianças para o aprendizado, especialmente, para a construção de conhecimento crítico e significativo.

Ainda sobre o olhar sensível da professora para os desafios vivenciados pelas crianças na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, atenta-se para o entendimento de Piaget (2016), que evidencia a necessidade de qualificar as relações entre os sujeitos professoras e alunos, de forma que possa existir equilíbrio e motivação nos períodos de transformação em que o aluno precisa se inteirar com novas realidades e dar prosseguimento ao aprendizado. Por isso, atenta-se para o fato de que o olhar sensível das professoras contempla uma forma de trabalhar as relações de mudanças das crianças e seu aprendizado.

De forma ampla, pode-se considerar que a partir dos dados primários coletados, em que foi observado o olhar das professoras sobre o entrelugar e a complexidade da saída da educação infantil para o ensino fundamental, observou-se que existem fatores limitantes para as professoras trabalhar nessa fase. Assim, considera-se que a fronteira trabalhada no presente estudo traz dificuldades tanto para os alunos, quanto para as próprias professoras, que podem não compreender a amplitude desse período na vida das crianças ou, simplesmente, não estão preparados para trabalhar com as mudanças.

Atenta-se que o entrelugar é um tema que precisa ser amplamente discutido, de forma a ser melhor compreendido por professoras, pais e toda a comunidade escolar, buscando facilitar essa passagem para as crianças e, com isso, alcançar melhores resultados no processo de aprendizado da criança, especialmente, nos primeiros anos do ensino fundamental.

Considerou-se com os resultados da pesquisa que para o aluno ter continuidade no aprendizado, o entrelugar não deve ser um período de ruptura, mas, de reenquadramento a uma nova realidade, para isso é importante que a professora tenha na linguagem lúdica o seu importante instrumento didático-pedagógico, capaz de permitir a continuidade do aprendizado escolar dos alunos no novo ciclo, ou seja, na entrada do ensino fundamental.

O estudo trouxe o entendimento de que o olhar sensível da professora pode oferecer para o aluno um ambiente de tranquilidade, em que ocorre a comunicação e relação aluno/professor e professor/aluno harmonizada, sendo os instrumentos da ludicidade um referencial para construir essa humanização nas relações com as crianças.

Ficou evidente com o estudo que os ambientes físicos das escolas são, em sua maioria, satisfatórios, dessa forma, o que deve ser trabalhado para que a criança tenha uma transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, com a continuidade do aprendizado escolar e as vivências sociais harmonizadas, são as práticas pedagógicas das professoras e seu olhar sensível para esse momento fronteiro e de aprendizado das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrelugar aqui analisado compreende a fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, trazendo todos os aspectos que envolvem a complexidade desse período e, especialmente, os fatores que geram nas crianças medo, angústias, incertezas e desmotivação para o aprendizado escolar.

Concluiu-se que o olhar sensível da professora para o desenvolvimento da criança no entrelugar precisa ser um olhar humanizador, de afetividade e de respeito aos sentimentos, limites e conhecimentos das crianças, de forma que essa fase de escolarização não seja marcada pela ruptura, mas, pela continuidade do aprendizado e desenvolvimento da criança.

Atentou-se para o fato de que a entrada da criança com seis anos para as séries iniciais do ensino fundamental e a mudança radical do processo didático-pedagógico entre os processos de ensino e de aprendizagem da educação infantil e do ensino fundamental precisa ser trabalhados pelas professoras com um olhar e uma escutatória sensível e direcionada para a formação do aprender crítico e significativo.

Foi trabalhado no campo teórico o desenvolvimento infantil sob a perspectiva de Wallon, Vygotsky, Piaget e Freire, trazendo a infância como um momento de essencial importância na vida do ser humano, em que o seu desenvolvimento precisa ser marcado pela afetividade, valorização do conhecimento e da cultura prévia da criança, bem como, por meios de comunicação que se alicerçam na linguagem lúdica das crianças. Desse modo, concluiu-se que a etapa do entrelugar precisa ser trabalhada considerando o desenvolvimento e o protagonismo da criança em seu próprio aprendizado.

Ao debater sobre o papel da professora no entre lugar considerou-se que ele é o elo entre a educação infantil e o ensino fundamental, tendo que trabalhar um processo didático-pedagógico que torne a criança apta a atuar ativamente no seu próprio aprendizado, evitando a ruptura de um ciclo escolar para o outro, mas, permitindo a continuidade de desenvolvimento e aprendizado escolar da criança. Apontou-se ainda, que esse olhar sensível da professora para o entrelugar precisa ser humanizado e capaz de valorizar a crianças em suas diferenças, capacidades, habilidades e saberes prévios, buscando uma educação que valorize a criança e a torne apta a ter uma educação em que o aprendizado é crítico e significativo.

O estudo com dados primários permitiu observar de forma analítica a percepção das professoras no entrelugar, que constitui o período de fronteira entre a saída da educação infantil e a entrada no ensino fundamental, sendo que as diferenças de métodos didáticos-pedagógicos, as exigências das legislações educativas e, as incertezas e cobranças dos próprios familiares

acabam gerando também para as professoras um momento de estresse o que dificulta a sua ajuda para com os alunos na transição.

Concluiu-se que são vários os problemas ou complexidades existentes no cotidiano do entrelugar, como a falta de preparo e conhecimento das professoras para trabalhar com as relações que a criança tem nesta transição de ciclo escolar; a falta de estrutura das escolas, especialmente, em momento de pandemia da COVID-19 com as escolas públicas ainda não possuem todos os instrumentos tecnológicos e acesso à internet de boa qualidade para professoras e alunos; a dificuldade das crianças em perceber o novo ciclo escolar como um local de viabilidade de seu desenvolvimento e continuidade de sua aprendizagem. Desse modo, concluiu-se que esse olhar sensível das professoras somente ocorre quando eles estão preparados para trabalhar junto às crianças mediando as mudanças vivenciadas no entrelugar.

Por fim, o que se propõe a partir dos estudos aqui apresentados é a continuidade da exploração teórico e prática do entrelugar, considerando os aspectos que envolvem essa transição nesse momento de pandemia, em que as crianças precisam fazer essa transição da educação infantil para o ensino fundamental on-line. Desse modo, é interessante e pertinente que sejam analisados os aspectos que envolvem a dificuldade de adaptação das crianças no período do entrelugar, ainda mais, quando essa transição deve ser feita de forma remota, sem o acolhimento da professora, tendo em vista que o presente estudo levantou a importância da presença corporal para a criança em seu cotidiano escolar e em seu processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da educação infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. (Orgs.). **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas-São Paulo: Papirus, 2018.
- ABRÃO, Ruhena Kelber. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais**. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011.
- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais. **Revista de Educação PUC**. Campinas. 17(1):78-85, jan./jun., 2012.
- AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2020.
- ALMEIDA, Ana Cláudia de Oliveira. **Processos dialógicos inovadores e democráticos: a experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea**. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil, 2019.
- ANDRADE, S. C. S. Relação: afetividade e aprendizagem na educação infantil. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Campina Grande-PB. 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID136_01092016235808.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 37(1):35- 51, jan./abr. 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga Arruda. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. **Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE. Conferência Nacional Popular de Educação-CONAPE**. Brasília-Distrito Federal. p. 1-5, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, Brasil, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, Maria Carmem; DELGADO, Ana Cristina Coll. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Penso, 2012.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Agora, acabou a brincadeira! – A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília-Distrito Federal: SEB/DPE/COEF, 2007.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de Ensino e aprendizagem escolar. **Revista eletrônica “Revista Travessias”**. 3(2):1-15, 2009.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 1. ed. São José dos Campos-São Paulo: Benvirá, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Maria. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 2016. Disponível em: <<http://www.fatecc.com.br/ead-moodle/psicanaliseclinica/introducaoapsicologia.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília-Distrito Federal: SEB/DPE/COEF, 2007.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fenández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, (42):94-112, jun. 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília-Distrito Federal: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília-Distrito Federal: MEC, 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília-Distrito Federal: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-Distrito Federal: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula

obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília-Distrito Federal: Diário Oficial da União, 7 fev. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. 1 versão. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular: proposta preliminar**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília-Distrito Federal: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Maria A. Barbato. A magnífica história dos jogos. **Carta Fundamental**. São Paulo. (64):30-33, dez. 2014.

CARRA, Alessandra. A aprendizagem significativa de Ausubel como princípio norteador da educação infantil. **III MEDUC – Mostra em Educação. III Mostra de Pesquisa em Educação**. Faculdade de Educação-FAED/UPF. 21 e 22 de novembro de 2019.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. **Psicol. estud.**, Maringá. 16(4):659-675, dec.2011.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, São Paulo, Brasil, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COLVARA, Naira Brasil. Educação para todos através dos métodos ativos. **XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. p. 1-11, 2015.

COMENIUS. **Didática magna**. 4. ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 37(1):105-120, jan./abr. 2011.

CORREIA, Lilian Rodrigues. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental**: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição. 2016. 109f. Relatório Crítico-Reflexivo (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil, 2016.

CZIGEL, Érica; MONDINI, Fabiane; PAVANELO, Elisangela. A base nacional comum curricular (BNCC) e a organização da matemática no ensino fundamental. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP). 7(15):356-369, dez. 2019.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiências e educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DIAS, Edilamar Borges. **Da educação infantil para o ensino fundamental**: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil, 2014.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Da educação infantil para o ensino fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças. **EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO**. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.

DIAS, Talita Larissa Amaral; SILVA, Yasmin Godoi da. **A criança e o brincar**: transição da educação infantil para o ensino fundamental no ciclo de nove anos. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, Brasil, 2016..

DIDONET, Vital. Crianças, infâncias, culturas: só o plural respeita a diversidade. In: CÓRDULA, Américo. (Org.) **O educador como proponente e executor da política de educação infantil**. Série Mesa Educadora para a primeira infância: Brasília-Distrito Federal: Gerda, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. PRODOC: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes. **Form. Doc.** Belo Horizonte. 10(18):67-74, jan./jul. 2018.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Educação infantil-ensino fundamental**: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em

Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil, 2014.

DUTRA, Andréa Silveira. **E, agora, eu vou pra onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de Mesquita - RJ, em jogo currículo e avaliação.** 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil, 2014.

ESPIRIDIANO, Rosa Maria Vilas Boas. **a criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal.** 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC Minas. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2015.

FACCI, Marilda Golçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes.** Campinas, SP. 24(62):64- 81, abr. 2004.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro dos; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. **Est. Aval. Educ.** São Paulo. 27(66):880-906, set./dez. 2016.

FARIA, Ana Carolina Evangelista; LIMA, Ana Cristina Ferreira; VARGAS, Danielle Prevatto Orbe; GONÇALVES, Indianara; STOPA, Kândice; BRUGGER, Livia Cristina Eiterer. Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery.** Curso de Pedagogia. (12): 1-21, jan.-jun. 2012.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras/linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas-São Paulo: Autores associados, 2005.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola:** entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. 2014. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2014.

FERREIRA, Augusto Cesar Cardoso. **A importância da infraestrutura na escola pública:** visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública) – Universidade Federal Fluminense *Campus Volta Redonda*, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza-Ceará: UEC, 2002.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a base nacional comum curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes.** 36(1):158-170, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São. Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 19. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes – Educação e Conhecimento, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó-Santa Catarina: Argos, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro. 15(54):67-80, jan./mar. 2007.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Uma releitura de Montessori na educação infantil e os atravessamentos tecnológicos. **Revista Educaonline.** Educomunicação – Educação e Novas Tecnologias. 13(3):95-112, set.-dez. 2019.

HATTIE, John. **Visible learning.** A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira. (Orgs.). **Lev Semionovich Vygotsky.** Recife-Pernambuco: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JANIASKI, Flávia. O teatro na educação infantil mediado pela contação de história. **Travessias.** Cascavel. 13(1):135-154, jan.-abr. 2019.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas.** 2(2):191-208, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte. p.1-20, nov. 2010.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. 37(1):69-85, jan./abr. 2011.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues de. **Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares:** uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. 2003. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. 5(1):1-22, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**. 42(147):700-715, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Penso, 2015.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.** Campinas. 38(141):951-964, dez. 2017.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil, 2012.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2012. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, Brasil, 2012.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. **Cad. Pes.** São Luis. 23(2):73-88, maio/ago. 2016.

MARTINS, Maurício Rebelo; DALBOSCO, Cláudio A. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e Educação**. 4(2):82-99, mar. 2013.

MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascisio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. **II Fórum Internacional de Educação. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. XIV Fórum Nacional de Educação. XVII Seminário Regional de Educação Básica**. Universidade de Santa Cruz do Sul. De 27 à 30 de abril de 2016.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**. 19(3):19-28, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, Dayene da Costa do; FIRME, Jamayka Lya Mendes; CUNHA, Renata Cristina da. O espaço físico da educação infantil: um estudo em uma Escola Pública da Cidade de Parnaíba-PI. **EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO**. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**. Florianópolis. 14(26):265-292, jan. 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 47(166):1106-1133, out./dez. 2017.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de Oliveira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relevância da formação em contexto dos professores. **V Jornada de Didática. IV Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Saberes e práticas da docência. Universidade Estadual de Londrina. 03 a 05 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **revista entreideias**. Salvador. 8(2):75-94, maio/ago. 2019.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**. (2):22-35, 1º sem. 2009.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**. 2018. Disponível em: <<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em: 20 maio 2021.

PARNAIBA, Marileuza Gomes. **As linguagens na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: SL Editora, 2019.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul-Rio Grande do Sul: Educs, 2013.

PAZ, Anne Carolline dos Santos; OLIVEIRA, Renata Fernanda Nabas. **A importância do olhar pedagógico na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, Brasil, 2017.

PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, 2014.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. Trad. Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Santos-São Paulo: Gen, 2016.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**. 21(71):45-78, 2000.

PIRES, Bárbara Hungria Dias. **Práticas pedagógicas Montessorianas**: potencialidades e desafios. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2018.

POLENA, Andrea; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Perfil do professor: análise de série histórica. **I Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 26., Recife, 2013. Anais... ANPAE, Recife, 2013.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de infância: a filosofia no cotidiano da Educação Infantil. In: PEREIRA, Arlete de Costa. (Org.). **O educador no cotidiano das crianças**: organizador e problematizador. Brasília-Distrito Federal: Gerda, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis-Santa Catarina: UFSC, 2012.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I**: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, Brasil, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte-Minas Gerais: Autêntica, 2019.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. 2. ed. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Mediação, 2009a.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; PACHECO, Suzana Moreira; NÖRNBERG, Marta e Outros. **A criança de seis anos**: no ensino fundamental. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Mediação, 2009b.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2014.

RIBEIRO, Katia Fernanda Leão; REIS JÚNIOR, José; POLETO, Lizandro; CUNHA, Suely de Paula. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. **Unicamp Sciencia**. 2015. Disponível em: <<http://www.unicampsciencia.com.br/pdf/5949b270443d2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ROCHA, Alessandra Leles; OLIVEIRA, Maria Marta Carijo de. A feminização e a docência: reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia. 19(1):2979-2994, jan./jun. 2017.

ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana. Recuperando experiências de monitoramento de política pública por organizações da sociedade civil. In: ROMANO, Jorge; HERINGER, Rosana. (Org.). **A política vivida: olhar crítico sobre monitoramento de políticas públicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ford Foundation, 2011.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**. 47(164):386-413, abr./jun. 2017.

SANTOS, Ana Cleide Cardoso Cavalcante dos. **A escuta sensível do professor, no contexto de sala de aula, na educação infantil**. 2016. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARDINHA, Bianca Andrade Lima. **Por uma pedagogia dos afetos: reflexões sobre uma experiência de estágio**. 2019. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília-Distrito Federal: IPEA, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 14(40):143-155, 2009.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista**. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, Brasil, 2020.

SILVA, Lezi Aparecida da. **Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, 2016.

SILVEIRA, Lunara Martins Cardoso. **Pedagogia da autonomia na educação infantil: um estudo sobre educação de crianças das classes populares**. 2019. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 2019.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Ava. Edu.** São Paulo. 24(54):78-99, jan./abr. 2013.

SOUSA, Jacqueline Pereira de. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.** 2012. 20f. Artigo (Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, Ceará, Brasil, 2012.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. O trabalho docente na educação infantil: revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. **Humanidades & Inovação.** 6(15):8-24, 2019.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; SIQUEIRA, Rejane. Condições da educação infantil nas redes municipais: entre arranjos e soluções. In: NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. **Relatório de pesquisa:** educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

TREVISAN, Rita. Com a BNCC, as crianças passam a ter 6 direitos de aprendizagem: saiba quais são e como colocá-los em prática na rotina da sua escola. In: NOVA ESCOLA. **BNCC na prática:** tudo que você precisa saber sobre educação infantil. Brasil: Fundação Lemann, 2018.

_____. O que diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI? Nos documentos anteriores, criança não aparece como protagonista da aprendizagem. In: NOVA ESCOLA. **BNCC na prática:** tudo que você precisa saber sobre educação infantil. Brasil: Fundação Lemann, 2018a.

VASCONCELOS, Beatrice Jazotte Pires; ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. **Produto educacional.** NUVICI – Núcleo de Vivência em Ciências – Orientações para desenvolvimento de projeto de formação continuada para professores de educação infantil. 2019. 13f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. A análise pedológica do processo pedagógico. In: VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social de mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social de mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. 1. ed. Ensaio psicológico – Livro para professores. Trad. e rev. téc. Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

_____. **Sete aulas de L.S. Vygotsky sobre os fundamentos da Pedologia.** 1. ed. Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. (Orgs.). Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E Papers, 2018b.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti; YAMAZAKI, Regiani Magalhães de Oliveira; LABARCE, Eliane Cerdas. Piaget como referencial teórico para o ensino e aprendizagem de adolescentes e adultos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. 15(34): 66-79, 2019.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa-Portugal: Estampa, 1975.

_____. **Do acto ao pensamento**. Lisboa-Portugal: Moraes, 1979.

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO**. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.

ZANATTA, Shalimar Calegari; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Uma discussão sobre a implantação da BNCC: um olhar para o ensino de física. **Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências**. 1:1-10, 2016.

ZANETI, Nicole Bacellar. **A construção das concepções de Deus por crianças da Educação Infantil**. 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília-UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2012.