

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTO DE UMA PESQUISA

Geovana dos Santos Sarmento¹

Cláudia Inês Horn²

Resumo: O presente artigo é fruto da pesquisa desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade XX. Como recorte, este estudo teve como premissa investigar como ocorre o processo de transição entre a pré-escola da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, a partir das perspectivas e experiências das crianças e professores envolvidos nesse contexto. Para isso, enfatiza-se a metodologia do trabalho, a qual adotou uma abordagem de inspiração em estudo de caso, com enfoque qualitativo, realizada em uma escola pública da rede municipal de XX. No desenvolvimento da pesquisa, foram adotados, inicialmente, os seguintes procedimentos metodológicos: entrevistas com a gestora e professoras; observações em sala de aula registradas em diário de campo e fotografias; e, especialmente, rodas de conversa com as crianças. A análise evidencia que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um processo que envolve a criança de forma integral, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. As crianças participam ativamente dessa experiência, atribuindo significados, estabelecendo vínculos e mobilizando saberes que lhes possibilitam compreender e vivenciar as transformações próprias dessa etapa. Paralelamente, as reflexões das professoras sobre suas práticas e observações tornam pertinente a problematização do termo “transição”, frequentemente utilizado para nomear esse percurso.

Palavras-chave: Educação Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental; transição; crianças.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: geovana.sarmiento@universo.univates.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos - Unisinos. Docente do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ensino (PPGEnsino). Docente do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE). Docente nos Cursos de Graduação em Licenciatura. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “A Participação das crianças no cotidiano da Escola de Educação Infantil e da Cidade” (FAPERGS 2024/2027). E-mail: cihorn@univates.br.

THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO THE EARLY YEARS OF PRIMARY SCHOOL: INSIGHTS FROM A RESEARCH STUDY

Abstract: This article is the result of research conducted within the undergraduate program in Pedagogy at the University XX. As its focus, the study sought to investigate how the transition process occurs between preschool, within Early Childhood Education, and the first grade of Primary Education, from the perspectives and experiences of the children and teachers involved in this context. To this end, the methodology emphasized a case study-inspired qualitative approach, carried out in a public school of the municipal of XX. The initial methodological procedures included interviews with the school principal and teachers; classroom observations recorded in field notes and photographs; and, most importantly, conversation circles with the children. The analysis shows that the passage from Early Childhood Education to Primary Education constitutes a process that involves the child in an integral way, encompassing cognitive, affective, social, and cultural dimensions. Children actively participate in this experience by attributing meanings, establishing bonds, and mobilizing knowledge that enables them to understand and experience the transformations characteristic of this stage. At the same time, the teachers' reflections on their practices and observations highlight the relevance of problematizing the term "transition," which is frequently employed to designate this process.

Keywords: Early Childhood Education; early years of Elementary School; transition; children.

1 INTRODUÇÃO

Especialmente nas duas últimas décadas, tem-se observado um movimento na sociedade em que as crianças iniciam sua trajetória escolar mais cedo, isto é, antes do ingresso tradicional no Ensino Fundamental, passando a frequentar, de forma crescente, instituições de Educação Infantil, como creches e pré-escolas. A modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), realizada em 2006 (Brasil, 2006), promoveu mudanças importantes no Ensino Fundamental, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade. Mais adiante, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) estendeu a obrigatoriedade da Educação Básica para crianças a partir dos 4 anos, mudança que foi incorporada à LDBEN por meio da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013).

Diante dessas mudanças, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tornou-se um aspecto central no processo educacional, exigindo adaptações pedagógicas e estruturais para garantir uma passagem mais harmônica entre essas etapas.

Este artigo emerge da escrita de uma monografia desenvolvida em Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade XX, intitulada XX, que objetivou investigar como ocorre o processo de transição entre a pré-escola da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental a partir das perspectivas e experiências das crianças e professores, sujeitos envolvidos nesse contexto.

Tal investigação, de cunho qualitativo e inspirada em estudo de caso, busca explorar a categoria "As diferentes passagens" por meio de uma triangulação de

dados realizada a partir da monografia em questão. A temática da transição entre diferentes momentos se configura como um aspecto fundamental dentro dessa categoria, possibilitando a compreensão de como essas mudanças ocorrem e quais são seus impactos. Para tanto, tornou-se necessário convidar a “escola”, professoras e as crianças a compartilharem suas perspectivas ao utilizar entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa como metodologia para estruturar as etapas da pesquisa.

Dada a relevância deste tema, este artigo, dividido em cinco seções, busca contribuir para a compreensão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, analisando suas implicações e propondo reflexões sobre práticas educacionais que favoreçam esse momento crucial na trajetória escolar das crianças.

Assim, a escrita que segue envolve os procedimentos, conceitos e recortes de estudos realizados na monografia. Na primeira seção, apresenta-se a introdução do estudo, contextualizando as mudanças legislativas que antecederam a entrada das crianças na Educação Básica e evidenciaram a importância da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na segunda seção, intitulada “A infância e suas múltiplas linguagens: perspectivas históricas e educacionais”, ancora-se em referenciais teóricos que amparam a categoria temática, abordando os conceitos centrais do trabalho voltados à compreensão da infância, aos aspectos históricos e legais e ao processo de escolarização, com base nas mudanças pedagógicas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Para tanto, são citados autores como Malaguzzi (1999), Kramer (2003), Bujes (2006), Santaiana e Forell (2017), Marcello e Bujes (2011), Dantas e Maciel (2010), Gonçalves e Rocha (2021).

Na terceira seção, o estudo enfatiza a metodologia do trabalho, apresentando as possibilidades adotadas. Já na quarta seção, intitulada “A travessia das crianças no início da escolarização”, expõe a análise dos encontros, advinda da categoria “As diferentes passagens”, apresentando recortes das falas das crianças e professoras. Essa análise é fundamentada em autores como Sarmento (2000; 2004), Corsaro (*apud* Sarmento, 2004) e Vygotsky (2001), que oferecem suporte teórico para a compreensão das interações.

Por fim, a última seção, que antecede as referências bibliográficas, aborda as considerações finais, nas quais são discutidas as principais conclusões do estudo, suas contribuições e possíveis implicações para a prática pedagógica.

2 A INFÂNCIA E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS

Para compreender os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, retoma-se o poema “As cem linguagens”, de Malaguzzi (1999, p. V, grifo do autor), que afirma: “*A criança tem cem linguagens [...] e de cem, roubaram-lhe noventa e nove*”. A citação expressa a diversidade de formas de expressão da infância e a limitação imposta por contextos educativos que desvalorizam essa multiplicidade. Trata-se de um convite a

reconhecer o potencial criativo, expressivo e investigativo das crianças nos processos de aprendizagem.

Complementando essa perspectiva, Kramer (2003) apresenta a infância como uma construção social, sujeita a transformações históricas, culturais e políticas. Essa concepção evidencia que não existe uma única infância, mas infâncias múltiplas, que se configuram de acordo com o contexto em que as crianças estão inseridas. Assim, fatores como condições socioeconômicas, acesso a direitos, experiências cotidianas e o local de residência (centros urbanos ou regiões periféricas) influenciam diretamente na vivência da infância.

No ambiente escolar, espaço privilegiado para a construção de saberes e vivências significativas, torna-se essencial considerar essa pluralidade da infância. Segundo Kramer (2003), é necessário refletir sobre os espaços oferecidos às crianças, garantindo-lhes o direito de viver plenamente essa etapa da vida. Para isso, a escola precisa adotar uma abordagem que respeite o tempo de desenvolvimento de cada criança, reconhecendo suas singularidades e necessidades.

Assim, pensar a infância em sua complexidade exige considerar aspectos sociais, culturais, econômicos e subjetivos. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – um processo que, apesar de ser parte da trajetória escolar, não deve marcar uma ruptura abrupta, mas sim uma continuidade respeitosa e sensível das experiências e das necessidades das crianças. Nesse processo envolve adaptações pedagógicas, afetivas e estruturais, que devem ser pensadas com base no respeito à infância em sua pluralidade.

Dentre os elementos que influenciam essa transição, os documentos legais e as políticas públicas educacionais assumem um papel central. Entre os anos de 2006 e 2009, o Brasil passou por importantes mudanças no ordenamento educacional, com a implementação de normativas que reorganizaram o acesso e a obrigatoriedade da Educação Básica. Dois documentos foram especialmente relevantes nesse processo:

1. **Lei nº 11.274/2006:** Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e sua duração de 9 anos. Até então, o ingresso ocorria aos 7 anos, e o Ensino Fundamental compreendia apenas 8 anos de escolaridade (Brasil, 2006).
2. **Emenda Constitucional nº 59/2009:** Determinou a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade, estendendo a obrigatoriedade da Educação Básica até os 17 anos. Com isso, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica e tornou-se obrigatória a partir da pré-escola (Brasil, 2009).

Essas mudanças alteraram significativamente o percurso escolar das crianças, exigindo que o sistema educacional se adequasse à nova estrutura e oferecesse condições que garantissem uma transição cuidadosa. A antecipação do ingresso no Ensino Fundamental para os 6 anos de idade gerou a necessidade de repensar práticas

pedagógicas, currículos, rotinas e o próprio papel do educador na construção de um ambiente de acolhimento e continuidade para a criança.

Segundo Bujes (2006, p. 2019), a formalização da infância na contemporaneidade se dá por meio de “agenciamentos concretos, de uma série de arranjos fortuitos que foram potencializando, segundo interesses, circunstâncias e relações de poder”, sendo a legislação um desses dispositivos. Santaiana e Forell (2017) afirmam que as políticas públicas educacionais atuais buscam controlar e prever o desenvolvimento das crianças, apresentando discursos de aparente neutralidade que, muitas vezes, não consideram as especificidades das infâncias reais.

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica e a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos, novas discussões surgiram sobre como organizar a passagem das crianças para o Ensino Fundamental. A Lei nº 12.796/2013 reforçou essa obrigatoriedade, tornando a matrícula gratuita e compulsória para crianças a partir de 4 anos de idade, o que antes era facultativo (Brasil, 2013).

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não deve ser pautada por uma antecipação de conteúdos ou por práticas escolarizantes precoces. Ao contrário, essa passagem precisa respeitar o tempo da infância e assegurar a continuidade das experiências lúdicas, afetivas e exploratórias que caracterizam a etapa anterior. O desafio é garantir que, mesmo ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança continue sendo vista como criança, com seus direitos preservados, suas vozes ouvidas e sua subjetividade respeitada.

Diante deste contexto, Marcello e Bujes (2011) observam que a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental gerou uma série de impactos, não apenas nos métodos e práticas dessa etapa de ensino, mas também nos instigou a refletir novamente sobre as relações, tensões e desafios que se estabelecem entre essas duas fases.

Ainda, corroborando com a abordagem de Marcello e Bujes (2011), a proposta de prolongar o período de escolarização para as crianças que ingressam no Ensino Fundamental não apenas acarretaria em maiores oportunidades de convivência e aprendizado mais amplo, mas também representaria um marco na requalificação da escola brasileira, que está se reestruturando por meio dessa iniciativa.

Dantas e Maciel (2010) também afirmam, nesta perspectiva, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento global, sendo adotado por vários países, inclusive na América do Sul. Segundo elas:

Essas publicações explicitam que, no Brasil, a determinação legal de implantar progressivamente o EF de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (Dantas; Maciel, 2010, p. 158).

Além disso, Marcello e Bujes (2011) destacam que essas transformações podem ser observadas não apenas nos documentos e nas leis, mas principalmente naquilo que eles determinam, orientam, sugerem e, acima de tudo, nos efeitos práticos que produzem. Ainda, segundo as autoras, a expansão do Ensino Fundamental desempenha um papel significativo na reconfiguração da infância, visto que essa ampliação contribui para a criação de novas concepções de infância e, consequentemente, influencia as ações que são realizadas em relação a ela.

Com esse objetivo, Gonçalves e Rocha (2021) argumentam que é crucial realizar o acompanhamento das aprendizagens, abrangendo o que é proposto para creches, pré-escolas e o Ensino Fundamental, visando promover o desenvolvimento contínuo da criança. Nesse contexto, a BNCC sugere a abordagem do ensino a partir dos campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) o corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Essa síntese deve ser considerada como uma referência e um indicativo dos objetivos a serem explorados durante todo o período da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, sem ser uma condição ou requisito prévio para a entrada nesta etapa.

Nesse contexto de mudanças significativas no cenário da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é evidente que a passagem das crianças da pré-escola para o 1º ano representa mais do que apenas uma mudança; é um reflexo das transformações sociais, políticas e educacionais que afetam profundamente a infância no Brasil. No entanto, persistem desafios, como a necessidade de harmonizar campos de experiências e competências e habilidades. Além disso, é essencial lembrar que essa discussão envolve não apenas o currículo, mas também a construção da subjetividade das crianças e a maneira como a educação molda suas vidas.

O referencial teórico adotado neste estudo destaca a importância de uma abordagem integrada no ensino infantil, que articule aspectos cognitivos e emocionais, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

3 ENTRE OBSERVAÇÕES, DIÁLOGOS, RODAS DE CONVERSAS E ESCUTA: A METODOLOGIA

O que as crianças têm a nos dizer sobre sua escola? Que significado esse espaço tem para elas? Como gostariam que fosse? O que mais gostam? Do que sentem falta? Que sentimentos essa transição desperta? Ao observar e ouvir atentamente as crianças, é possível compreender seus sentimentos, aprendizados, pensamentos e vivências no ambiente escolar, reconhecendo a riqueza de conhecimentos que possuem e as contribuições valiosas que podem oferecer.

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior XX, tendo como objetivo

aproximar-se de um grupo de professoras e crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal XX.

No que se refere aos aspectos éticos, todas as autorizações necessárias foram devidamente obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação XX, por meio da abertura de um protocolo oficial. Esse protocolo visava solicitar a autorização para a realização da investigação em uma das instituições de ensino da rede municipal. Após o deferimento da solicitação por parte da Secretaria, foi agendada uma reunião com a equipe diretiva de uma das escolas indicadas. A escolha da unidade escolar considerou como critério a oferta de turmas de pré-escola e de 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que esses grupos compunham o foco do estudo.

Além disso, antes de avançar, considero fundamental destacar quatro aspectos essenciais na investigação com crianças: a inserção no ambiente escolar e a autorização para participação; os princípios éticos e técnicos envolvidos; os instrumentos metodológicos empregados; e a preservação da identidade dos participantes.

O primeiro aspecto refere-se ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas professoras envolvidas e pelos responsáveis legais das crianças, uma vez que estas não possuíam idade suficiente para fornecer consentimento autônomo. No entanto, esse documento, por si só, não garante a aceitação das crianças. De acordo com Alderson (2005), no que tange à ética na pesquisa com crianças, é essencial que, além da autorização formal dos adultos responsáveis, as próprias crianças sejam consultadas e tenham a oportunidade de manifestar sua vontade quanto à participação no estudo.

Nesse contexto, ao se tratar da participação das crianças em pesquisas, o consentimento não se restringiu à assinatura de um termo, como ocorre com os adultos. Foi necessário um envolvimento mais próximo no cotidiano escolar, promovendo interações e inserção ativa no ambiente, o que contribuiu para a construção de vínculos, favorecendo a aceitação e a espontaneidade das crianças tanto nos momentos lúdicos quanto nos espaços de convivência, tornando a experiência mais significativa.

O segundo aspecto, fundamental para o pesquisador, refere-se ao tipo de pesquisa e ao lócus investigativo. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, compreendida como um “[...] processo de reflexão e análise da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas que permitem uma compreensão pormenorizada do objeto pesquisado em seu contexto” (Oliveira, 2007, p. 69).

O delineamento metodológico baseou-se no estudo de caso, seguindo os pressupostos de Yin (2001, p. 35), que destaca que “[...] o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da rede pública XX, que atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental em tempo integral.

O terceiro aspecto trata dos instrumentos metodológicos utilizados. Considerando a relevância dos métodos de registro em pesquisas com crianças, foram conduzidas duas observações: uma com crianças da pré-escola da Educação Infantil e outra com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. A observação vai além do simples ato de ver, constituindo-se em um “olhar para aprender” conforme Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 13), pois fortalece a conexão entre o pesquisador e o ambiente estudado. Complementarmente, foi utilizado um diário de campo para registrar e refletir sobre os episódios vivenciados, conforme orienta Falkembach (1987), possibilitando uma análise mais aprofundada do contexto.

As rodas de conversa foram organizadas para estimular a expressão das crianças, partindo do pressuposto de que “as crianças podem ser uma incrível fonte de informações sobre o que estão pensando ou sentindo – se pararmos para ouvir e fazer perguntas” (Jablon; Dombro; Dichtelmiller, 2009, p. 58). Tais palavras, segundo Malaguzzi (1999, *apud* Dahlberg; Moss; Pence, 2003), enfatizam que as crianças estão constantemente envolvidas em processos comunicativos e que é papel do pesquisador criar estratégias para facilitar essa interação.

As rodas de conversa foram realizadas em dois dias consecutivos: em outubro de 2023, com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, e no mesmo período, com a turma da pré-escola da Educação Infantil. Participaram, em média, 20 crianças em cada encontro. As atividades ocorreram em sala de aula, com duração aproximada de 30 minutos, e incluíram apresentação inicial, organização do grupo, consentimento das crianças e o diálogo em si. Os encontros foram registrados por meio de gravação de áudio para posterior análise.

A pesquisa utilizou entrevistas coletivas e semiestruturadas como instrumentos. A entrevista coletiva foi realizada com duas professoras, uma da pré-escola e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental, com duração aproximada de 40 minutos. A abordagem não diretiva das entrevistas coletivas, conforme Sade *et al.* (2013), visou a fluência das experiências dos participantes, promovendo um espaço comum de coparticipação, em que se compartilham significados, e não apenas informações. Já a entrevista semiestruturada foi realizada individualmente com a professora gestora da escola, no mesmo dia e ambiente, com duração de cerca de 20 minutos. Esta permitiu a adição de questões conforme surgiam novos aspectos, oferecendo liberdade à professora para expressar suas reflexões sobre o tema da pesquisa, como sugere Chemin (2022).

Para documentar as rodas de conversa e as entrevistas, optou-se pela gravação direta, uma prática que garante maior fidelidade às narrativas dos entrevistados e minimiza perdas de informações (Biasoli-Alves; Silva, 1992).

Por fim, o quarto aspecto refere-se à preservação da identidade dos participantes. Embora todas as professoras tenham assinado o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), foi implementado um sistema de codificação (A, B e C) para cada uma das entrevistadas, assegurando o anonimato e a proteção dos dados.

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Nome	Atuação	Formação	Tempo de atuação
Professora A	Pré-escola da Educação Infantil	Pedagogia, Pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão, Pós-graduada em Educação Especial.	12 anos
Professora B	1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia e Pós-graduada em alfabetização e letramento.	12 anos
Professora C	Gestora da escola	Curso Normal (magistério) e Pedagogia.	27 anos

Fonte: Elaboração própria (2023).

Dessa forma, a pesquisa garantiu a ética e o rigor metodológico necessários para a investigação com crianças, respeitando sua participação ativa e promovendo um ambiente seguro para a coleta de dados.

A seguir, os episódios que serão expostos provêm da pesquisa do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia com as crianças no contexto da escola, analisando suas interações, percepções e experiências dentro do ambiente escolar.

4 A TRAVESSIA DAS CRIANÇAS NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

A análise dos dados coletados nesta pesquisa buscou compreender o papel social desempenhado pela criança na interação com o adulto dentro de um contexto investigativo. Considera-se que tanto adultos quanto crianças possuem diferentes formas de interpretar e vivenciar suas experiências, sendo essencial valorizar ambas as perspectivas para uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 56),

[...] jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, elas têm percepções bastante particulares. Veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teorias.

Diante disso, considero importante iniciar essa seção, ainda que de forma breve, pela análise das observações realizadas na presente pesquisa, as quais desempenharam um papel fundamental na construção dos dados. Por meio delas, foi possível alcançar um dos objetivos específicos da pesquisa: compreender a experiência cotidiana das crianças em turmas da pré-escola da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

As observações foram organizadas da seguinte forma: na turma da Educação Infantil (pré-escola), composta por 21 crianças com aproximadamente 5 anos de

idade, a observação foi realizada em 4 de setembro de 2023, no turno da tarde, das 12h30 às 16h30, totalizando quatro horas de registro. Na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 crianças com cerca de 6 anos de idade, a observação ocorreu em 26 de setembro de 2023, no mesmo turno e com a mesma carga horária.

O processo de observação teve início ainda antes das aulas começarem englobando desde o momento reservado ao descanso até a saída das crianças ao término do turno, contemplando também os períodos de aula e recreio.

Nas observações realizadas na turma da pré-escola da Educação Infantil, antes do início das rodas de conversa com as crianças, foi possível constatar que o cotidiano escolar é atravessado por múltiplas experiências que revelam tanto os modos de ser criança naquele espaço quanto às intencionalidades pedagógicas que o constituem. A recepção espontânea e afetiva das crianças à presença da pesquisadora, as formas como participam das rotinas, exploram os materiais e interagem com o ambiente demonstram um cenário rico em aprendizagens e descobertas. A organização do espaço e o uso dos materiais, assim como as ações da professora, indicam uma prática que, apesar das limitações estruturais, busca favorecer a autonomia, a participação e o diálogo. Tais aspectos, quando compreendidos à luz da pedagogia do cotidiano, conforme discutido por Barbosa e Horn (2001) e Carvalho e Fochi (2017), apontam para a necessidade de uma escuta atenta e sensível às experiências infantis, reconhecendo nas pequenas ações do dia a dia o potencial formativo e transformador da Educação Infantil.

Já na turma do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), observada no dia 26 de setembro, percebeu-se uma continuidade significativa em relação às práticas da Educação Infantil (EI), especialmente no que se refere à rotina, à organização do espaço e à escuta das infâncias. Assim como na pré-escola, as crianças iniciam a tarde com momentos de descanso e relaxamento, além de atividades lúdicas que articulam aspectos cognitivos e emocionais. A condução da professora – com propostas como o “ditado carimbado” e a entrevista entre colegas – demonstra uma preocupação em manter o brincar como linguagem central, mesmo em um contexto de alfabetização. Como apontam Kramer (2006) e Marcondes (2012), a permanência de elementos da EI no 1º ano, como um ambiente acolhedor e materiais acessíveis, colabora para a transição entre as etapas ocorrer de forma menos abrupta, respeitando os tempos e modos de ser da criança, levando em consideração que os alunos dessas etapas ainda são crianças.

Posteriormente, foram conduzidas as rodas de conversa com as crianças. As perguntas foram semelhantes entre as turmas, garantindo que as respostas obtidas tivessem equivalência de significado. O formato dessas perguntas, foi concebido para estimular a interação de forma natural e espontânea, evitando a rigidez de uma entrevista formal.

A produção de dados contou com a colaboração das professoras das turmas da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental, que autorizaram e facilitaram a realização da investigação. No início de cada sessão, foi realizada uma breve

apresentação sobre os objetivos da pesquisa e a importância da participação das crianças, esclarecendo que suas respostas seriam registradas e analisadas posteriormente. A receptividade foi positiva, evidenciada pelo entusiasmo e disposição das crianças em contribuir com o estudo.

A dinâmica adotada consistiu na projeção de seis imagens, previamente registradas durante as observações, representando espaços internos e externos da escola. As imagens foram exibidas na TV da sala de aula, com as crianças organizadas em roda, de modo a favorecer a troca de ideias e possibilitar que suas percepções emergissem de forma coletiva. A partir dessas imagens e dos questionamentos propostos, foram analisadas as manifestações das crianças sobre a transição entre as etapas escolares, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de seus sentimentos e expectativas em relação ao processo.

A análise dos dados permitiu a identificação de quatro eixos de investigação: (1) O brincar e o aprender; (2). As diferentes passagens; (3) A organização do tempo e espaço; e (4) O processo de transição. Este artigo concentra-se no segundo eixo – *As diferentes passagens* – com o objetivo de explorar as contribuições das crianças e das professoras a partir de suas perspectivas, vivências e experiências. Essa análise foi desenvolvida com base em trechos do diário de campo e nas transcrições das gravações em áudio, destacando elementos significativos para a discussão e enriquecendo os achados da pesquisa.

A fim de aprofundar essa categoria temática, a análise foi organizada em dois quadros (Quadro 2 e 3). Para a turma da Educação Infantil, foi apresentada uma imagem da sala de aula do 1º ano, com o intuito de investigar suas expectativas em relação ao novo ciclo escolar. Para a turma do Ensino Fundamental, foi exibida uma imagem da sala da Educação Infantil, buscando compreender como vivenciaram a transição e quais memórias associam a esse período.

A seguir, apresentam-se os episódios selecionados para análise:

Quadro 2 – A sala de aula do primeiro ano

“Vocês agora estão frequentando o pré, mas vocês já ouviram falar que irão estudar nesta turma no próximo ano?” (pesquisadora) “Simmm!”- crianças da EI respondem.
“Como vocês imaginam que irá ser? Vocês acham que irá mudar alguma coisa? O que vocês acham que vai ser diferente?” (pesquisadora)
“Eu acho que vai ser bem legal.” (Criança 1/EI)
“Lá vai ter números e letras que a gente vai aprender a ler, escrever.” (Criança 2/EI)
“Eu acho que vai mudar muitas coisas... vou ter que aprender a fazer todas as letras, porque agora eu não consigo fazer todas.” (Criança 3/EI)
“Tem as portas abertas.” (Criança 4/EI)
“Quando a gente tirar os nomes, a gente não vai saber qual vai ser nossa classe, e aí a gente vai mudar de classe, e a gente não vai saber quem é o colega porque vai tirar todos os nomes.” (Criança 5/EI)
“Vamos ler livros de histórias sozinhos.” (Criança 6/EI)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quadro 3 – Memórias e sentimentos que tecem da sala de aula da Educação Infantil

“Você lembram que estudavam nesta sala no ano passado?” (pesquisadora)
“Sim!!” (crianças EF)
“A gente não!!!” (duas crianças EF respondem)
“Sim, no ano passado!!!” (crianças EF)
“Quem já estudava aqui?” (a maioria das crianças EF respondem: eu!!)
“Quando vocês estudavam lá, vocês pensavam que iriam estudar aqui?” (pesquisadora) - a maioria das crianças EF respondem que sim.
“E como vocês se sentiram quando começaram no primeiro ano?” (pesquisadora)
“Eu tava feliz!!” (Criança 12/EF)
“Eu estava muito ansioso, porque ia saber contas de vezes e de menos, e divisão.” (Criança 13/EF)
“Eu tava muito curioso. Aqui tem letras emendadas” (Criança 14/EF)
“Eu fiquei nervoso quando eu entrei na sala do primeiro ano, porque tinha três alunos novos e eu não sabia qual era o nome deles com medo de perguntar o nome deles.” (Criança 15/EF)
“Eu estava com medo por causa da professora, ser braba, e o tanto de matérias que a gente tem que ter.” (Criança 16/EF)
“Eu fiquei muito ansiosa quando era em dezembro, daí eu ia vir pro primeiro ano.” (Criança 17/EF)
“Eu fiquei ansioso porque achei que ia ser ruim ou legal. Todo mundo fala que o primeiro ano não tem nenhuma preocupação” (Criança 18/EF)
“Fiquei feliz e contente. Mas fiquei um pouquinho de medo da professor ser braba.” (Criança 19/EF)

Fonte: Elaboração própria (2023).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo na trajetória escolar das crianças. Esse processo envolve não apenas mudanças estruturais e curriculares, mas também experiências subjetivas, repletas de expectativas, ansiedades e adaptações. A partir das narrativas infantis e das reflexões das professoras, foi possível compreender como as crianças percebem essa passagem e quais aspectos são mais marcantes para elas.

As manifestações das crianças indicam que a transição da EI para o EF é um processo emocionalmente complexo, envolvendo uma gama de sentimentos, como ansiedade, medo e curiosidade. Enquanto algumas crianças expressam entusiasmo, outras revelam preocupações relacionadas ao aprendizado e à socialização. A fala da Criança 5 (EI), que menciona a retirada dos nomes das turmas, evidencia uma preocupação com as mudanças sociais e interpessoais durante essa transição. De forma similar, a Criança 15 (EF) relata um desconforto quanto à adaptação ao novo grupo de colegas, o que sugere uma incerteza em relação à integração social.

Esses relatos corroboram a visão de Sarmiento (2004), que enfatiza a importância das interações sociais para as crianças. As aprendizagens são, em grande parte, formadas dentro da cultura de pares, conceito proposto por Corsaro (*apud* Sarmiento, 2004, p. 23), que define a cultura de pares como: “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

A cultura de pares é crucial para o desenvolvimento da criança, permitindo-lhe apropriar-se, reinventar e reproduzir o mundo que a cerca. De acordo com

Sarmiento (2004, p. 14), “a convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, funcionando como terapias para lidar com experiências negativas”.

Observa-se também nas narrativas das crianças uma expectativa significativa em relação a relação com os professores, revelando dois tipos de interação: criança-criança e adulto-criança. Como observa Sarmiento (2000), as crianças não apenas recebem uma cultura já constituída, mas também atuam sobre ela, transformando-a de acordo com suas práticas.

Outro ponto relevante é a fala da Criança 3 (EI) e Criança 4 (EI), que demonstram preocupação em relação às “atividades” e ao que irão aprender, mencionando um certo receio em lidar com operações matemáticas. Essas expressões indicam a percepção de que, ao ingressarem no EF, elas estão imersas no mundo da cultura letrada e das práticas de aprendizado mais avançadas.

Embora muitas crianças se adaptem positivamente a novas situações, como é comum desde o nascimento, é importante destacar que elas não aprendem de forma autônoma. Conforme Vygotsky (2001), as crianças aprendem por meio de interações com outros indivíduos, sejam eles adultos, crianças mais experientes ou por meio de ferramentas e recursos. Essas influências externas desempenham um papel crucial na adaptação das crianças ao novo ambiente, impactando diretamente sua transição escolar.

Além disso, a fala da Criança 4 (EI) sobre “as portas abertas” ilustra uma prática adotada pelas professoras A e B, que trabalham para garantir uma transição sem rupturas entre a pré-escola e o 1º ano do EF. Elas mantêm as portas abertas entre as salas de aula, permitindo que as crianças circulem livremente entre os ambientes. Essa estratégia ajuda as crianças a se familiarizar com esses espaços, proporcionando uma sensação de continuidade e acesso entre as duas etapas da educação básica.

No entanto, ainda em relação a essa questão levantada por mim e analisando as manifestações das crianças, as professoras relatam que, conforme Quadro 4 e 5, não há uma ruptura perceptível na realidade escolar. Quando questionadas sobre isso, elas explicam que:

Quadro 4 – Descontinuidades e continuidade

“Eu acredito que quando eles fazem o pré na escola de séries iniciais como é a nossa escola, a ruptura não é tão grande. A ruptura maior acontece quando eles vêm da creche, das escolas de educação infantil. Quando eles vêm de lá, aí é um problema, porque lá o trabalho é diferente, e eu acho que o maior desafio está aí. Quando eles fazem o pré aqui, realmente não vejo tantos problemas, pois a gente já vem trabalhando de uma forma diferente.” (Professora A)

“Já é uma construção, entre pré e primeiro ano. Então quando vem de uma escola diferente nunca se sabe o que já foi trabalhado, o que não foi. Então uns já trabalharam dessa forma, alguns já escreviam no caderno, outros nunca tiveram contato com o caderno.” (Professora B)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quadro 5 – A Continuidade que Transcende a Transição

“Eu me questiono sobre a palavra transição, eu não vejo transição. Não tem que transitar nada aí, tem que acontecer uma sequência, uma continuação. Para mim não é a melhor palavra transição. Para mim tem que ter uma continuação, eu acho que por isso vem a ideia da composição dos campos de experiência. Justamente para esse trabalho com a Educação Infantil e para depois fazer a ideia da sequência de realizar um trabalho por meio das habilidades do primeiro ano. Então, eu vejo como continuação do trabalho que precisa acontecer, seguindo com o pré. Como a gente também tem a modalidade Educação Infantil e Anos Iniciais, a gente olha para essas duas modalidades de ensino da mesma forma, tendo as suas particularidades de trabalho, porque são de faixas etárias diferentes, então dentro dos Anos Iniciais, a gente tem faixas etárias diferentes também, que a gente também olha para as particularidades de cada turma, assim a gente olha para a turma da pré-escola. Para a turma da pré-escola é um trabalho, a turma do primeiro ano é um trabalho, é um estilo, e assim por diante. Então a gente olha para a pré-escola, para essa faixa etária, com um olhar de um trabalho que precisa de estímulos de desenvolvimento das aprendizagens para essa faixa etária, por isso que a gente olha, que somos escola de tempo integral que atende do pré ao quinto ano, e a gente não consegue separar isso, não rompe entre Educação Infantil e Anos Iniciais, a gente trabalha do pré ao quinto ano. E para cada uma dessas turmas de pré ao quinto ano, claro que com duas modalidades de ensino no mesmo prédio, mas a gente olha com isso com muita naturalidade [...]. E talvez a gente já tenha essa concepção porque atendemos Educação Infantil e Ensino Fundamental, com muita naturalidade, continuação do trabalho.” (Professora C)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Diante desse cenário, questiona-se até que ponto o termo *transição* é o mais adequado para definir essa passagem. A professora C argumenta que, mais do que uma mudança abrupta, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser compreendida como uma continuidade do processo educativo, em que as experiências anteriores servem de base para os novos desafios. Essa visão reforça a importância de estratégias pedagógicas que garantam um percurso progressivo e respeitem as especificidades de cada fase do desenvolvimento infantil.

A análise das experiências observadas evidencia que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um processo contínuo e multifacetado, permeado por aspectos emocionais, sociais e cognitivos. As crianças vivenciam essa transição de maneira singular, articulando expectativas, receios e descobertas, enquanto as escolas buscam estratégias que promovam a continuidade do desenvolvimento e a construção de vínculos seguros.

Reconhecer a importância da cultura de pares, da interação com adultos e do ambiente escolar como espaço de convivência e aprendizagem é fundamental para compreender a complexidade dessa etapa. Assim, o desafio para a educação básica está em garantir que essa passagem não seja marcada por rupturas, mas sim por uma progressão cuidadosa que valorize as singularidades infantis e assegure a continuidade das experiências que fundamentam o processo de escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa desenvolvida, foi possível concluir que a categoria “As diferentes passagens” revela que essas transições não são apenas deslocamentos no tempo ou no espaço, mas também movimentos internos. Reconhecer essas passagens nos permite olhar para os sujeitos em sua complexidade e apoiar de forma mais ética e cuidadosa os seus processos.

Nesse sentido, considero fundamental ampliar e qualificar o repertório das crianças, promovendo uma aproximação cuidadosa com o universo do 1º ano. Não se trata de prepará-las antecipadamente para essa nova etapa, mas de apoiá-las para que a transição não seja vivida de forma dolorosa. É natural que existam rupturas nesse processo, pois elas também fazem parte do crescimento, mas é essencial que essas mudanças ocorram com continuidade, escuta atenta e cuidado – elementos que respeitam e acolhem as necessidades e os tempos de cada criança, como lhes é de direito.

O que se evidencia, portanto, é que essa transição não é apenas um deslocamento físico ou curricular, mas um processo subjetivo que atravessa diferentes dimensões da vida infantil. A forma como a escola estrutura essa passagem pode impactar significativamente a experiência das crianças, tornando-a mais tranquila e integrada ou gerando sentimento de insegurança e ruptura. Dessa forma, compreender a transição como um fenômeno complexo e dinâmico permite que as práticas pedagógicas sejam repensadas para atender melhor às necessidades das crianças nesse momento tão significativo de suas trajetórias escolares.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. (Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças).

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-77.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, 1992.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, [...]. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUJES, M. I. Outras infâncias? In: BUJES, M. I; SOMMER, L. H. (Org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ulbra, 2006. p. 200-229.

CARVALHO, R. S; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Movimento pela Base**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, 2017.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. Lajeado: Univates, 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectiva pós moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. A. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan./mar. 2010 157. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MLRpYwzXcRd4qcVzrnmSsbf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2023.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 7, 1987.

GONÇALVES, L.; ROCHA, M. S. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, [S.l.], v. 28, p. e035, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-35>.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHTELMILLER, M. L. **O poder da observação: do nascimento aos 8 Anos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 45-85.

MARCELLO, F. A.; BUJES, M. I. E. Ampliação dos ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2011.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SADE, C; BARROS, L. M. R; MELO, J. J. M.; PASSOS, E. O uso da entrevista na pesquisa intervenção participativa em saúde mental: o dispositivo GAM como entrevista coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Niterói, v. 18, n. 10, p. 2813-2824, 2013.

SANTAIANA, R. S.; FORELL, L. Ensino Fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 187, 2017.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, p. 145-164, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.