



**A TRANSIÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DE EDUCADORES
BAIANOS: A GANGORRA ENTRE O BRINCAR E A ALFABETIZAÇÃO**

**THE SCHOOL TRANSITION FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATORS
FROM BAHIA: THE SEESAW BETWEEN PLAY AND LITERACY**

**LA TRANSICIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE EDUCADORES
BAHIANOS: EL BALANCEO ENTRE EL JUEGO Y LA ALFABETIZACIÓN**



10.56238/bocav25n74-017

Noé Matias de Souza

Doutorando em Educação

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E-mail: coordnoe@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9286-9015>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4534565085558681>

Giovana Cristina Zen

Doutora em Educação

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6405-9843>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

RESUMO

Esta pesquisa analisou criticamente a compreensão de educadores acerca da transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) em redes públicas baianas. O problema investigado foram as discontinuidades que afetam essa transição, especialmente a polarização entre o brincar e a alfabetização. Para isso, foi conduzido um estudo qualitativo exploratório com 27 educadores dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares (BA). Os dados foram produzidos por meio de análise documental, questionário online, grupos focais e entrevistas, sendo analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados indicam disputas epistêmicas entre os segmentos, gerando rupturas curriculares e pedagógicas, metaforicamente nomeadas de “fenômeno da gangorra da transição”. As principais tensões residem na instrumentalização do brincar no EF e na pressão por alfabetização precoce na EI. Conclui-se que o equilíbrio dessa transição exige práticas didático-pedagógicas alinhadas a políticas públicas e formativas, que respeitem a criança e a infância, em diálogo constante com experiências e perspectivas internacionais sobre o tema.

Palavras-chave: Alfabetização. Brincar. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição Escolar.

ABSTRACT

This research critically analyzed educators' understanding of the transition from Early Childhood Education (ECE) to Elementary Education (EE) in public school systems in Bahia, Brazil. The issue investigated was the discontinuities affecting this transition, especially the polarization between play

and literacy. To this end, an exploratory qualitative study was conducted involving 27 educators from the municipalities of Iraquara, Seabra, and Souto Soares (BA). Data were produced through document analysis, an online questionnaire, focus groups, and interviews, and analyzed using Content Analysis techniques. The results indicate epistemic disputes between the segments, generating curricular and pedagogical ruptures, metaphorically referred to as the "seesaw phenomenon of the transition." The main tensions lie in the instrumentalization of play in EE and the pressure for early literacy in ECE. It is concluded that balancing this transition requires didactic-pedagogical practices aligned with public and training policies that respect children and childhood, in ongoing dialogue with international experiences and perspectives on the subject.

Keywords: Early Childhood Education. Elementary School. Literacy. Play. School Transition.

RESUMEN

Esta investigación analizó críticamente la comprensión de los educadores sobre la transición de la Educación Infantil (EPI) a la Educación Primaria (EP) en los sistemas educativos públicos de Bahía, Brasil. El problema investigado fueron las discontinuidades que afectan esta transición, especialmente la polarización entre el juego y la lectoescritura. Para ello, se realizó un estudio cualitativo exploratorio con 27 educadores de los municipios de Iraquara, Seabra y Souto Soares (BA). Los datos se recopilaron mediante análisis documental, un cuestionario en línea, grupos focales y entrevistas, y se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido. Los resultados indican disputas epistémicas entre los segmentos, generando rupturas curriculares y pedagógicas, metafóricamente denominadas el "fenómeno del vaivén de la transición". Las principales tensiones residen en la instrumentalización del juego en la EP y la presión por la lectoescritura temprana en EPI. Se concluye que una transición equilibrada requiere prácticas de enseñanza y aprendizaje alineadas con las políticas públicas y educativas que respeten al niño y a la infancia, en constante diálogo con las experiencias y perspectivas internacionales sobre el tema.

Palabras clave: Lectoescritura. Juego. Educación Infantil. Educación Primaria. Transición Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um dos desafios mais complexos do percurso escolar das crianças, especialmente nas redes municipais brasileiras. Esse momento exige profundas reorganizações das práticas pedagógicas, das concepções de infância e das culturas institucionais, impactando diretamente a continuidade do desenvolvimento infantil. Professores, coordenadores e gestores enfrentam frequentemente dificuldades para promover uma transição fluida, o que resulta em descontinuidades que expõem as crianças a rupturas curriculares e pedagógicas significativas, circunstâncias que ecoam debates globais sobre a natureza da educação nos primeiros anos.

Historicamente, a escolarização da infância no Brasil é marcada por uma baixa preocupação tanto com as especificidades da Educação Infantil quanto com a articulação entre suas etapas. Esse contexto tem gerado práticas que, ao priorizarem a prontidão para a alfabetização e conteúdos disciplinares, frequentemente marginalizam o brincar e as múltiplas linguagens infantis, produzindo passagens abruptas e pouco respeitosas com a infância. Assim, a compreensão desse processo transcende a dimensão administrativa e configura-se como uma vivência existencial e simbólica para a criança, que atravessa a transição da identidade de "criança" para a de "estudante", em uma trajetória que reflete tensões observadas em sistemas educacionais de todo o mundo.

O problema central investigado neste estudo não reside na existência do brincar ou da alfabetização, ambos direitos inerentes às crianças, mas sim no desequilíbrio entre essas práticas nos diferentes segmentos. Observa-se que, enquanto na Educação Infantil valoriza-se o brincar, por vezes negligenciam-se práticas de escrita ancoradas em situações sociais reais. No Ensino Fundamental, por outro lado, há uma ênfase desproporcional na alfabetização, com negação dos tempos e espaços lúdicos. Essa polarização, que aqui denominamos “gangorra curricular”, torna a transição um processo tensionado para crianças, famílias e educadores, um desafio que exige análise crítica e contextualizada.

Diante dessas complexidades, este estudo teve como objetivo geral analisar criticamente como professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas que atuam com grupos de 5 e 6 anos compreendem e conduzem a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se: (a) identificar, nos documentos oficiais, as diferenças epistêmicas que orientam as políticas curriculares dos dois segmentos; (b) analisar a pertinência das orientações desses documentos para a efetivação da transição; (c) apreender, nas falas e percepções dos educadores, as concepções de infância, currículo e alfabetização que sustentam suas práticas; e (d) reconhecer alternativas didático-pedagógicas formuladas para mitigar os impactos dessas disputas epistêmicas e construir pontes entre as etapas.

A pesquisa foi desenvolvida em três redes municipais baianas do Território de Identidade da Chapada Diamantina (Iraquara, Seabra e Souto Soares), municípios que iniciaram processos

formativos simultâneos sobre a temática. De abordagem qualitativa e caráter exploratório, o estudo utilizou análise documental, questionário online, grupos focais e entrevistas com 27 profissionais da educação. Os dados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, o que permitiu identificar núcleos temáticos sensíveis às tensões entre as etapas, evidenciando a metáfora da “gangorra” como síntese simbólica dos desequilíbrios relatados. A relevância deste estudo reside em sua capacidade de dialogar com debates nacionais e internacionais, oferecendo subsídios para a qualificação de políticas e práticas educacionais.

Este artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, o Referencial Teórico-Conceitual discute as concepções de infância(s), culturas infantis e escolarização da infância, incorporando autores nacionais e internacionais para enriquecer o debate. A seção Metodologia detalha o percurso da pesquisa, seus instrumentos e procedimentos de análise. Em seguida, a seção de Resultados e Discussão apresenta os achados, articulando-os à literatura pertinente e explorando contrastes e convergências. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais resultados, apontam as limitações do estudo e propõem recomendações para políticas e práticas futuras, reforçando o compromisso com uma transição mais equitativa e respeitosa.

2 INFÂNCIA(S), CULTURAS INFANTIS E A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A análise dos entendimentos dos profissionais da educação acerca da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental requer uma base conceitual sólida, que contemple a historicidade das infâncias, a complexidade das culturas infantis e os desafios inerentes ao processo de escolarização. Essa contextualização é fundamental para desvelar os múltiplos sentidos atribuídos ao conceito de criança e às formas de educá-la, evidenciando disputas e avanços na construção de uma perspectiva mais humana e respeitosa sobre as infâncias. A inserção de perspectivas internacionais amplia e aprofunda essa análise crítica, ao questionar a hegemonia de modelos e valorizar a pluralidade de saberes sobre a criança.

Nessa perspectiva, esta seção discute as categorias teóricas que fundamentam a investigação: concepções de infância(s), culturas infantis e escolarização da infância. A exploração desses conceitos é essencial para compreender como sociedade e escola se relacionam, moldam o universo infantil e influenciam currículos e práticas pedagógicas, especialmente no contexto da transição entre etapas educacionais. O diálogo com a literatura internacional, em especial com estudos oriundos do Sul Global, amplia e aprofunda a análise ao oferecer uma abordagem mais abrangente e decolonial. Essa inserção possibilita desvelar as raízes das tensões e desafios contemporâneos, além de fortalecer a compreensão das múltiplas nuances da infância.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S)

A infância, como um constructo social e histórico, distancia-se de uma visão universal ou meramente biológica da criança. O debate clássico, exemplificado por Rousseau e Ariès (1986), já indicava a necessidade de desnaturalizar a noção de criança, apontando para a emergência dessa categoria socialmente construída na modernidade. Essa contribuição foi fundamental para o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direito (Corsaro, 2011), estabelecendo as bases para um olhar mais complexo sobre sua presença e agência no mundo contemporâneo e impulsionando novas discussões.

Autores como Kramer (1995), Sarmento (2001), Cohn (2005) e Barbosa (2007) reforçam que a concepção de infância é dinâmica e culturalmente situada. Almeida, Soares e Zen (2022) complementam, apoiadas em Marchi (2009) e Prout (2010), ao afirmar que a infância é um "termo cambiante e relacional", cujo significado se define por oposição à idade adulta e é suscetível a mudanças (Almeida; Soares; Zen, 2022, p. 67). Essa visão da criança como ser historicamente construído destaca que a infância não se manifesta da mesma forma em todas as sociedades, demandando uma análise que reconheça suas múltiplas e contextuais existências.

A pesquisa contemporânea tem questionado a universalidade de um modelo único de infância, evidenciando como concepções eurocêntricas de “infância normal” falham em capturar a rica diversidade das experiências infantis e dos modelos de criação de filhos em diferentes contextos socioculturais, especialmente no Sul Global (Qamar, 2022, p. 611). Essa perspectiva corrobora a necessidade de se pensar em “infâncias” no plural, reconhecendo as nuances culturais e institucionais que as moldam, e desafiando visões hegemônicas que desconsideram as especificidades locais e regionais em sua totalidade.

Nesse sentido, Abebe, Dar e Lyså (2022) aprofundam essa crítica, salientando que o campo dos estudos da infância tem sido dominado por perspectivas euro-ocidentais, interpretando as experiências da maioria das crianças do mundo por meio de cânones teóricos específicos. Essa abordagem ressalta a urgência de considerar a infância em sua pluralidade, desafiando concepções homogêneas e abrindo espaço para teorias do Sul Global¹. Conforme os autores, “o foco em teorias do Sul se justifica pelo fato de que as estruturas epistêmicas e abordagens ontológicas consideradas centrais ao campo de investigação indicam a dominância de visões de mundo euro-ocidentais e centradas no Norte” (Abebe; Dar; Lyså, 2022, p. 256, tradução nossa).

¹ No contexto acadêmico internacional de estudos pós-coloniais e decoloniais, os termos "Sul Global" e "Norte Global" são utilizados para referenciar, respectivamente, países e regiões historicamente colonizados, em desenvolvimento ou com experiências de subalternidade (frequentemente localizados na África, América Latina e partes da Ásia), e os países desenvolvidos, predominantemente ocidentais, que historicamente exerceram hegemonia econômica, política e epistêmica. Esses termos não se referem estritamente a localizações geográficas, mas sim a relações de poder e produção de conhecimento.

Essa reflexão corrobora a compreensão da criança como sujeito com voz e ação ativa, que interage com adultos e o mundo, consolidando papéis (Cohn, 2005). A diferença entre crianças e adultos não é apenas quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe “outra coisa” (Cohn, 2005). Nesse contexto, a criança participa, produz e reproduz culturas infantis, contribuindo para a qualificação cultural do próprio adulto e da sociedade, e desafiando o status de autonomia epistêmica reduzida frequentemente atribuído a elas em interações sociais (Liu, 2022, p. 74).

Cohn (2005) apresenta a criança como sujeito ativo, que participa e constrói culturas da infância, contrastando com a visão medieval de "adulto em miniatura" (Ariès, 1986, p. 14) e com modelos funcionalistas que a concebiam como passiva (Corsaro, 2011, p. 20). A redução da infância à inexperiência é nefasta, pois nega a inteligência e a capacidade de produção intelectual e social da criança. Canda, Soares e Zen (2018) reforçam:

As crianças são atores sociais que se apropriam, reinventam, negociam, compartilham e produzem o seu próprio jeito de estar no mundo, ou seja, a sua própria cultura. A produção infantil não é, portanto, a simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente da cultura adulta para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância, da sociedade e do lugar em que vivem” (Canda; Soares; Zen, 2018, p. 422-423).

Nessa mesma perspectiva, Liu (2022) argumenta que “a infância é conceituada como um construto social na pesquisa contemporânea sobre a sociologia da infância” e propõe compreender “como as crianças são tratadas como crianças em seus encontros cotidianos” (p. 74, tradução nossa). Essa perspectiva evidencia o caráter processual e relacional da infância, mostrando como o status de criança é continuamente produzido nas interações sociais. Embora a imaturidade seja um dado biológico, sua interpretação e gestão constituem dimensões estruturais e culturais da vida social. Nesse contexto, as crianças tendem a ocupar posições de autoridade limitada, uma vez que suas interpretações e reivindicações são frequentemente subordinadas à primazia epistêmica dos adultos (Liu, 2022, p. 74; 84).

Gallagher e Stobbs (2023) reafirmam a centralidade da noção de que a infância é socialmente construída ao longo do tempo. Contudo, os autores problematizam que um efeito não intencional dessa perspectiva é a tendência de posicionar estudantes e, por extensão, crianças, como observadores passivos desse processo. Ao incorporar o futuro como dimensão constitutiva do tempo social, defendem o deslocamento dessa posição, reconhecendo crianças e sujeitos em formação como participantes ativos na construção da infância. Tal movimento convoca a uma reconstrução imaginativa da infância, orientada pela agência infantil e pela participação das crianças no diálogo sobre o que o futuro pode e deve ser. Essa perspectiva é fundamental para superar visões limitantes e promover uma educação que verdadeiramente engaje o ser-criança.

2.2 CULTURAS INFANTIS

A produção de culturas infantis é uma categoria fundamental, ligada diretamente às infâncias, crucial para entender a complexidade do universo infantil. Cohn (2005, p. 19) define cultura como: "[...] um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências [...]", sendo "[...] aquilo que faz com que as pessoas vivam em sociedade compartilhando sentidos." Essa compreensão dinâmica permite conceber que as crianças não apenas a incorporam, mas a produzem ativamente na interação com seus pares e com o mundo (Cohn, 2005), tecendo um universo de significados próprios e transformando seu ambiente.

A Sociologia da Infância (Sarmiento; Pinto, 1997; James; Jenks; Prout, 1997) e a Antropologia da Criança (Silva; Macedo; Nunes, 2002; Cohn, 2005) têm contribuído para essa nova noção de infância. Compreender como vivem, pensam e agem as crianças, reconhecendo seus modos próprios de ver e sentir o mundo, é fundamental para afirmar sua agência e protagonismo (Barbosa, 2007, p. 1066). Clarice Cohn (2005) problematiza o uso da expressão “cultura infantil”, alertando para o risco de universalizar e de refazer a cisão entre os mundos dos adultos e das crianças, defendendo o uso de “culturas infantis” para reconhecer a pluralidade e a complexidade dessas manifestações.

A compreensão da criança como sujeito que interage ativamente com adultos e o mundo, produzindo e reproduzindo culturas infantis, é enriquecida por perspectivas que questionam a homogeneização. Conforme Abebe, Dar e Lyså (2022), a ênfase em "teorias do Sul" e abordagens decoloniais busca “desenterrar teorias êmicas e indígenas sobre o que significa ser uma criança em diversos momentos temporais e localizações espaciais” (p. 256, tradução nossa), o que valida a diversidade das culturas infantis e suas manifestações particulares, em contraste com modelos únicos e impostos. Essa valorização da pluralidade enriquece a análise das experiências infantis.

Complementando essa perspectiva, Barbosa (2014, p. 647) ressalta que discutir a produção cultural das crianças requer uma compreensão aprofundada das culturas infantis, indispensável para os campos da Sociologia e Antropologia da Infância, e para as Pedagogias das Infâncias. É preciso reconhecê-las como sujeitos competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar nas decisões (Malaguzzi, 2001). Essa visão amplia o papel da escola de um espaço de transmissão para um ambiente de produção e coparticipação cultural, onde a troca e a construção coletiva de saberes são valorizadas.

Ao ampliar a discussão sobre culturas infantis, reconhece-se que as crianças vivem em uma sociedade cada vez mais globalizada e intercultural. O artigo de Abebe, Dar e Lyså (2022) destaca o conceito de “ontologias relacionais” para descrever como as crianças são constituídas por múltiplas interações e interdependências, desafiando abordagens centradas no individualismo e valorizando os valores comunitários e as obrigações recíprocas no modo de criar e socializar crianças (p. 261). Essa perspectiva de agência relacional é fundamental para entender as particularidades das culturas que as crianças produzem e como elas se manifestam em diferentes contextos.

Para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem culturas infantis próprias, reconfigurando aspectos das sociedades adultas. Almeida, Soares e Zen (2022, p. 65) observam que as crianças não devem mais ser vistas como destinatárias passivas da socialização, mas como sujeitos que interpretam, agem e transformam as formas sociais que as cercam. Elas explicam que Corsaro usa o conceito de culturas infantis ao identificar uma lógica interna nas brincadeiras e interações, onde as crianças mobilizam valores, rotinas e papéis sociais vinculados a uma cultura mais ampla, demonstrando sua capacidade de interpretar aspectos como gênero, classe, raça e outros elementos do mundo adulto, configurando uma complexa teia de significados.

Sarmiento (2011) afirma que as práticas sociais das crianças, especialmente com as tecnologias da informação e comunicação, interferem diretamente na mudança da infância contemporânea. Essa perspectiva, como propõe Cohn (2005), implica romper com a ideia de que as crianças apenas incorporam a cultura, enfatizando como formulam sentidos para o mundo em suas interações cotidianas. As culturas infantis, como destaca Barbosa (2014), são construídas e reelaboradas geracionalmente, ancoradas em elementos materiais e simbólicos do cotidiano infantil, emergindo prioritariamente em pequenos grupos onde compartilham atividades e produzem significados próprios. Essa dinâmica ressalta a complexidade e a riqueza da vivência infantil, que precisa ser reconhecida pelos adultos.

Almeida (2000) e Sarmiento (2011) apontam que a condição geracional da infância é múltipla e complexa, atravessada por contradições e desigualdades sociais. Mesmo reconhecendo que as infâncias são socialmente construídas, é fundamental reafirmar que a infância é particular de cada criança, um sujeito único em desenvolvimento físico, afetivo, emocional e social, com um "jeito de ser criança". O reconhecimento que as crianças praticam e produzem cultura é imprescindível, e essa reflexão molda a forma de enxergar a criança e organizar as instituições. A discussão sobre as concepções de infância(s) e culturas infantis foi fundamental nesta pesquisa, pois o objeto da investigação perpassou pela forma como os participantes as concebem e as relações que estabelecem na condução dos processos de transição, em um diálogo constante com as práticas e políticas globais.

2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A TRANSIÇÃO EI-EF

A escolarização da infância no Brasil possui raízes históricas profundas, com concepções que remetem ao período colonial e que revelam diferenças marcantes em relação aos modelos europeus (Saveli; Samways, 2012). No Brasil colonial, Saveli e Samways (2012) identificam concepções divergentes para crianças negras escravizadas (mão de obra), crianças da elite branca (educadas) e crianças indígenas (práticas desconsideradas), demarcando desigualdades. A educação jesuítica para a elite, que mesclava jogos e catecismo (Saveli; Samways, 2012, p. 54), determinava a visão adulta e negava direitos às demais crianças, estabelecendo um histórico de exclusão e hierarquia.

Durante o século XX, creches surgiram como espaços assistencialistas, impulsionadas pela entrada da mulher no mercado de trabalho (Saveli; Samways, 2012). Instituições públicas focavam no cuidado físico, enquanto privadas ofereciam preparação para o ensino regular, perpetuando desigualdades que impactaram a transição. Kramer (1985) criticava o dualismo na educação pré-escolar, reduzida a compensar carências em vez de ser um espaço educativo de direito. A ausência de propostas pedagógicas e professores qualificados, aliada à dependência de voluntários, cristalizou o problema, não resolvido pelas LDBs 4024/61 e 5692/71, refletindo uma lacuna histórica na valorização da educação infantil. Kuhlmann Júnior (2000) ilustra a persistência dessa problemática:

Diante das várias evidências da precariedade e inexpressividade numérica das creches e pré-escolas até a década de 70, as novidades do presente mais parecem substituir as sombras de um passado do que transformá-lo. Entretanto, quando se lê no Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922), escrito por Arthur Moncorvo Filho para a comemoração do centenário da Independência, o anúncio da previsão do início de ‘uma nova era para a situação da infância brasileira’, sente-se no ar um cheiro de mofo (Kuhlmann Júnior, 2000, p. 493).

Somente a partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil foi legalmente reconhecida como direito da criança e dever do Estado (Brasil, 1988, p. 132), fruto de lutas sociais. Sarmento (2011) argumenta que a escola moderna constitui um eixo de configuração da infância, sendo o pilar de socialização das crianças. A escola instituiu a infância como categoria social de "cidadãos futuros", desprivatizando as crianças do espaço doméstico (Sarmento, 2011, p. 588). Nesse ideário, a escola se configura como ambiente propício à produção e reprodução de culturas, com a concepção de criança e infância definindo o currículo e impactando a qualidade da educação. Qvortrup (2001 apud Barbosa, 2007, p. 1073) afirma o poder da escola como a única instituição da modernidade que todas as crianças frequentam.

A escolarização da infância, entretanto, carrega interpretações controversas. Barbosa (2007) destaca a necessidade de compreender as dimensões do ser criança e viver a infância no contexto contemporâneo brasileiro, repensando a legitimidade dos conhecimentos escolares (Barbosa, 2007, p. 1062). Essa visão contrapõe a interpretação simplista da escolarização como mera inserção no ensino público, sem considerar a intencionalidade pedagógica e a base epistemológica que lhe são subjacentes (Freire, 1996, p. 56), o que demanda uma reflexão aprofundada sobre os propósitos da educação formal.

As práticas escolares ainda refletem disputas epistêmicas entre concepções de infância, currículo, linguagem e aprendizagem. Tal tensão é acentuada quando sistemas educacionais K-5 tendem a “priorizar métodos de ensino tradicionais e didáticos focados em testes padronizados e desempenho acadêmico”, resultando em “oportunidades limitadas para aprendizagem baseada no brincar” (Jensen, 2024, p. 6, tradução nossa). Essa abordagem, que negligencia as necessidades

desenvolvimentais mais amplas das crianças, é um ponto central de descontinuidade na transição entre etapas, gerando desafios para a promoção de um desenvolvimento holístico.

Ao discutir a escolarização da infância, é possível compreender que o termo carrega interpretações controversas, especialmente quando a escola, historicamente, tem sido um veículo para a disseminação de um padrão de conhecimento considerado "global", mas de origem predominantemente ocidental. Abebe, Dar e Lyså (2022) criticam essa hegemonia cultural, argumentando que os estudos da infância, e por extensão as práticas escolares, frequentemente caracterizam a pesquisa sobre crianças do Sul Global como um "extrativismo de conhecimento" (p. 258, tradução nossa). Isso significa que as experiências e contextos de muitas crianças são interpretados através de quadros teóricos e institucionais que não lhes pertencem, perpetuando desigualdades.

Nesse sentido, a instituição escolar, ao formatar uma 'forma escolar' e uma 'cultura escolar' (Sarmiento, 2011; Vincent; Lahire; Thin, 1994; Chevrel, 1998), demanda que o aluno se ajuste à disciplina, muitas vezes em detrimento de suas culturas de origem (Sarmiento, 2011, p. 589). Tal lógica pode gerar um "apressamento pedagógico", desconsiderando as especificidades das infâncias, como o brincar. Corroborando essa perspectiva, Gimeno Sacristán (2003) critica que "[...] el alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica" (Sacristán, 2003, p. 13), evidenciando o poder adulto na normatização da vida estudantil e na determinação do que é considerado conhecimento válido.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, longe de ser uma mera mudança administrativa, é reconhecida globalmente como um processo multifacetado e frequentemente desafiador. Pesquisas internacionais recentes, especialmente aquelas focadas em contextos de baixa renda, destacam que este período exige que as crianças se adaptem a novos sistemas ambientais e enfrentem episódios de mudança potencialmente complexos (Soni et al., 2022, p. 60). Essa complexidade sublinha a necessidade de se repensar a escolarização da infância sob uma ótica que valorize a continuidade e o suporte às necessidades individuais, além de uma abordagem sistêmica que envolva múltiplos atores.

A lógica de uma educação que "apressa" a criança para o ensino regular, focada em conteúdos formais, pode levar à "morte" do sujeito concreto, dando lugar ao aprendiz. Esta abordagem contrasta com a necessidade de "descentrar modelos dominantes de pesquisa e abalar as bases do campo" (Abebe; Dar; Lyså, 2022, p. 257, tradução nossa), valorizando a "pluralidade epistêmica" para que a escola possa se tornar um espaço que não apenas acolhe, mas também é transformado pelas infâncias. Essa visão holística e inclusiva é crucial para superar a compartimentalização e as rupturas que marcam o percurso escolar das crianças. A crítica de Barbosa (2007) corrobora a reflexão sobre a necessária mudança de concepção de escola e de cultura escolar, defendendo a promoção do diálogo intercultural:

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças (Barbosa, 2007, p. 1075-1076).

Assim, torna-se essencial refletir sobre qual concepção de criança e infância tem pautado os objetivos e ações didático-pedagógicas para os espaços da educação formal, a fim de construir práticas respeitadas e inovadoras que valorizem o protagonismo infantil nas decisões escolares, reconhecendo a diversidade de seus modos de aprender e interagir. A integração de pesquisas internacionais reforça a urgência dessa discussão, evidenciando que os desafios enfrentados no contexto brasileiro são parte de um debate global mais amplo sobre a qualidade e a relevância da educação na primeira infância.

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Esta investigação analisou criticamente a compreensão de professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, adequada à natureza do objeto, por explorar a complexidade dos fenômenos sociais e os significados atribuídos pelos sujeitos (Minayo, 2001). Possui caráter exploratório, visando ampliar a familiaridade com a temática e favorecer a construção de hipóteses (Gil, 2008). A perspectiva epistemológica que sustentou o estudo foi a fenomenologia (Bicudo, 1999), privilegiando a apreensão dos significados, motivos e crenças envolvidos nas experiências de transição escolar, buscando desvendar as nuances da realidade vivenciada pelos educadores.

3.2 CAMPO EMPÍRICO E PARTICIPANTES

O campo empírico da pesquisa abrangeu as redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares, localizados no Território de Identidade da Chapada Diamantina, Bahia. A seleção desses municípios foi estratégica devido à proximidade geográfica e à participação simultânea em processos formativos sobre a temática da transição, o que potencializou a relevância e o contraste dos dados, permitindo uma análise contextualizada das percepções dos educadores locais.

A pesquisa contou com a participação de 27 educadores (26 do gênero feminino e um do gênero masculino), vinculados às três redes municipais investigadas. A seleção foi intencional, fundamentada em critérios de relevância das experiências e perspectivas em relação ao objeto de estudo. Foram incluídos profissionais com atuação direta junto a crianças das turmas de 5 anos (Educação Infantil) e

de 6 anos (1º ano do Ensino Fundamental), abrangendo professores, coordenadores pedagógicos e membros das equipes técnicas e pedagógicas (diretores pedagógicos e supervisores técnicos).

Os critérios buscaram contemplar a diversidade de contextos escolares, incluindo instituições situadas tanto na sede quanto na zona rural dos municípios, bem como aquelas que atendem exclusivamente um segmento ou ambos (Educação Infantil e Ensino Fundamental). A adesão respeitou o princípio da voluntariedade, resultando em 5 participantes de Iraquara, 9 de Seabra e 13 de Souto Soares. Essa heterogeneidade de participantes e contextos enriqueceu a produção de dados, fornecendo uma visão multifacetada sobre a transição escolar e as práticas pedagógicas envolvidas nesse processo.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A produção dos dados foi organizada em quatro etapas distintas e complementares, possibilitando a triangulação das informações (Denzin & Lincoln, 2006) para uma compreensão aprofundada do fenômeno da transição escolar. A combinação de diferentes instrumentos permitiu compreender as múltiplas dimensões do problema, desde as políticas oficiais até as percepções mais subjetivas dos profissionais da educação envolvidos, assegurando uma análise abrangente das dinâmicas educacionais.

Inicialmente, a Análise Documental constituiu a primeira etapa, focando nos principais documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação (MEC): Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), "O Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade" (2007), Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Fundamental de Nove Anos (2010/2013) e Base Nacional Comum Curricular (2017). O objetivo foi identificar diferenças e disputas epistêmicas entre as políticas curriculares dos segmentos de EI e EF, mapeando as diretrizes que formalmente orientam as práticas.

Em seguida, um Questionário Online foi implementado como segunda etapa, via Google Forms, composto por 21 questões (objetivas e subjetivas). Este instrumento buscou investigar dados pessoais, profissionais e impressões iniciais sobre a transição. Ele passou por pré-teste com 12 educadores de outros municípios, garantindo a clareza e a adequação das perguntas. Os 27 participantes responderam virtualmente ao questionário ao longo de 15 dias, permitindo uma produção eficiente de informações preliminares, que serviram de base para as etapas subsequentes da pesquisa.

A terceira etapa consistiu na realização de Grupos Focais, uma estratégia qualitativa reconhecida para a produção de informações por meio da interação grupal (Morgan, 1997). Foram realizados dois encontros presenciais em cada município (com duração de 120 minutos cada). O primeiro grupo reuniu professores (das turmas de 5 anos da EI e do 1º ano do EF); o segundo, coordenadores pedagógicos dos mesmos segmentos. Os roteiros de mediação foram elaborados a partir

dos dados do questionário online, permitindo aprofundar as discussões sobre os temas emergentes e as percepções compartilhadas. Todas as sessões foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise detalhada.

Por fim, a quarta e última etapa envolveu Entrevistas presenciais aprofundadas (com duração média de 120 minutos) com membros das equipes técnicas de cada município (diretor pedagógico, supervisores técnicos de EI e EF – Anos Iniciais). O formato individual permitiu explorar significados atribuídos por profissionais com uma perspectiva mais sistêmica e de gestão. Objetivou-se apresentar dados preliminares e debater questões de gestão e pedagógicas, buscando uma compreensão mais ampla e estratégica do fenômeno. As entrevistas também foram gravadas e transcritas, assegurando a fidelidade das informações e a riqueza dos detalhes.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados (questionários, áudios transcritos de grupos focais e entrevistas, e registros da análise documental) foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2009; Triviños, 1987). O processo analítico seguiu as três etapas: Pré-Análise, Descrição Analítica e Interpretação Referencial, garantindo uma abordagem sistemática e rigorosa na leitura e compreensão do material coletado. Essa metodologia permitiu desvendar os núcleos de sentido presentes nas narrativas dos participantes.

A Pré-Análise envolveu a imersão nos materiais, com uma "leitura flutuante" para obter uma visão geral do corpus, identificar os temas emergentes e organizar o material documental. Essa etapa inicial é fundamental para familiarizar o pesquisador com o conteúdo e para estabelecer os primeiros contatos com os dados. A clareza na organização do material otimizou as fases subsequentes de análise, permitindo uma exploração mais aprofundada dos dados produzidos e a identificação de padrões relevantes para a pesquisa.

Na Descrição Analítica, realizou-se um estudo aprofundado do material textual. Procedeu-se à codificação exaustiva, agrupando fragmentos por similaridade temática ou conceitual. Os códigos foram classificados e agrupados em categorias analíticas, orientadas pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico, permitindo a organização sistemática dos dados em unidades de sentido. Essa etapa é crucial para a categorização e a identificação de padrões e regularidades nas informações, fornecendo a base para a interpretação.

A Interpretação Referencial consistiu no estabelecimento de conexões e inferências a partir das categorias desenvolvidas. Teceu-se relações entre as categorias, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico, contextualizando os resultados na realidade educacional e revelando as disputas epistêmicas. A triangulação de métodos e fontes de dados (documentos, questionários e entrevistas/grupos focais) foi crucial para construir as categorias de análise finais e assegurar uma compreensão aprofundada do

fenômeno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, oferecendo uma visão holística e multifacetada.

As categorias teóricas inicialmente definidas para a análise documental (concepções de criança, infância e currículo da infância) nortearam todo o processo de análise, funcionando como um mapa conceitual para a interpretação dos dados. Essa abordagem garantiu que a análise estivesse sempre ancorada nos fundamentos teóricos da pesquisa, conferindo-lhe rigor e consistência. A estrutura a seguir resume as etapas e resultados do processo analítico, conforme ilustrado no Quadro 1, que detalha os procedimentos e as categorias emergentes.

Quadro 1: Etapas da análise de conteúdo e categorias analíticas

Etapas da Análise de Conteúdo	Procedimento Realizado	Resultados Intermediários	Categorias Analíticas Finais	Exemplo de Evidência
Pré-Análise	Leitura flutuante do corpus, organização do material	Temas emergentes sobre a transição	Não aplicável nesta fase	Identificação de falas sobre "brincadeira" e "alfabetização"
Descrição Analítica	Codificação e agrupamento de fragmentos textuais	Códigos temáticos (ex: "brincar instrumentalizado", "pressão por alfabetização")	1. Por um lado, o brincar; 2. Por outro lado, a alfabetização; 3. Para a gangorra, dois	"no EF o brincar desaparece ou diminui" (BCF1)
Interpretação Referencial	Articulação de categorias com o referencial e objetivos da pesquisa	Análise das tensões epistêmicas	Fenômeno da Gangorra da Transição	Desequilíbrio entre EI e EF

Fonte: Elaboração própria dos autores

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa foi rigorosamente conduzida em conformidade com todas as diretrizes éticas aplicáveis. O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob o número CAAE 58473322.2.0000.5531, em 20 de junho de 2022. Obteve-se Termo de Anuência formal da gestão educacional dos municípios e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada participante, que garantiu voluntariedade, anonimato, confidencialidade e o direito de retirada a qualquer momento, assegurando a integridade e o respeito aos envolvidos.

Apesar do rigor metodológico, reconhecem-se as limitações inerentes a um estudo qualitativo exploratório. Uma limitação foi a redução do número de participantes nos grupos focais em Iraquara e Seabra em relação ao previsto. Essa variação, decorrente da livre decisão dos educadores, foi manejada pela conversão dos grupos em entrevistas individuais, utilizando a mesma matriz de problematizações. Essa adaptação, combinada com a triangulação de fontes, garantiu a obtenção de informações ricas e diversas, mantendo o rigor e a validade do estudo, sem comprometer a profundidade da análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O FENÔMENO DA GANGORRA DA TRANSIÇÃO

A investigação sobre a compreensão dos educadores das redes públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares (BA) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental revelou um fenômeno complexo, nomeado de "gangorra". Essa designação metafórica ilustra as profundas descontinuidades e rupturas epistemológicas e didático-pedagógicas que marcam a passagem das crianças entre esses dois ciclos educativos. A pesquisa utilizou quatro etapas de produção de dados que possibilitaram identificar a natureza das disputas epistêmicas presentes nas políticas curriculares e nas ações didático-pedagógicas.

A analogia com a gangorra, um objeto potencialmente lúdico infantil, é central para a compreensão desse fenômeno. Uma gangorra só funciona em equilíbrio se houver forças semelhantes em suas extremidades. Metaforicamente, para que a transição escolar alcance equilíbrio, é imprescindível um alinhamento entre “forças” como políticas públicas e formacionais de qualidade, currículos articulados e práticas didático-pedagógicas que respeitem a criança e suas infâncias. A ausência desses elementos resulta em desequilíbrio e perpetua as rupturas, conforme identificado em diversos contextos internacionais que também enfrentam desafios similares na transição educacional (Soni et al., 2022; Jensen, 2024).

Para a compreensão aprofundada desse fenômeno, emergiram três categorias analíticas dos dados: 1. Por um lado, o brincar; 2. Por outro lado, a alfabetização; 3. Para a gangorra, dois. Para preservar a confidencialidade, os municípios foram referidos por letras maiúsculas (A, B e C) e os participantes por códigos² alfanuméricos. A análise minuciosa dos dados revelou tensões recorrentes e significativas entre os campos epistemológicos que balizam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Essas tensões manifestam-se de diversas formas, impactando a experiência das crianças na atribuição de sentidos e valores ao brincar como prática pedagógica central, na concepção da alfabetização e no processo de transição em si. A escolha de municípios com históricos formativos similares permitiu observar que, embora o fenômeno da gangorra se manifestasse em todas as redes, nuances e padrões específicos de consensos e dissensos enriqueceram a compreensão do problema, fornecendo uma base rica para a discussão aprofundada.

² Os participantes da pesquisa foram identificados da seguinte forma: PI = Professor(a) da Educação Infantil; PF = Professor(a) do Ensino Fundamental I; CI = Coordenador(a) da Educação Infantil; CF = Coordenador(a) do Ensino Fundamental; ETI = Equipe Técnica da Educação Infantil; ETF = Equipe Técnica do Ensino Fundamental. O número indica o participante dentro de cada grupo e município. Por exemplo, “BPI2” refere-se ao(à) Professor(a) da Educação Infantil, participante 2, do município B.

Quadro 2: Principais achados por categoria analítica

Categoria Analítica	Principais Achados (Síntese)	Exemplo Representativo (Fala de Participante)	Percentual/Frequência (se aplicável)
1. Por um lado, o brincar	Instrumentalização e descaracterização do brincar no EF; Restrição de tempos e espaços lúdicos; Concepções divergentes entre educadores.	"... no EF o 'brincar desaparece ou diminui', tornando-se instrumentalizado" (BCF1)	Mais de 80% indicaram descontinuidades
2. Por outro lado, a alfabetização	Pressão por alfabetização precoce e mecânica; Práticas descontextualizadas geradoras de ansiedade; Dicotomia conceitual entre EI e EF.	"... a centralidade nas atividades de leitura e escrita do 1º ano respinga na Educação Infantil" (BCI2)	Observado em todas as redes
3. Para a gangorra, dois	Transição como eventos pontuais e isolados; Desarticulação curricular e pedagógica; Negligência da participação familiar; Inadequação de espaços físicos.	"... a nossa rede só para no início ou final do ano para se pensar a transição" (ACF1)	Forte consenso entre participantes

Fonte: Elaboração própria dos autores

4.1 POR UM LADO, O BRINCAR

O brincar na Educação Infantil é um direito inquestionável e um eixo estruturante do currículo (Brasil, 1998; RCNEI), fundamental para o desenvolvimento integral, pensamento, análise e reprodução cultural da criança. Autores como Vygotsky e Fernandes et al. (2023, p. 674) destacam sua potência lúdica na formação do sujeito, onde "a imaginação e a elaboração de sentido são recursos que emergem na brincadeira e que permitem à criança se emancipar e criar novas relações". Assim, a brincadeira transcende o lazer, configurando-se como processo cognitivo e social essencial para a construção do conhecimento e da identidade infantil, um aspecto que a literatura internacional tem cada vez mais reconhecido e valorizado.

No entanto, a pesquisa evidenciou que essa concepção e defesa do brincar, arraigada na Educação Infantil, enfrenta desafios para sua continuidade no Ensino Fundamental. A coordenadora pedagógica BCF1 ilustra esse descompasso, relatando que, enquanto na EI o brincar é livre, no EF ele "desaparece ou diminui", instrumentalizando-se para ensinar conteúdos, desvirtuando sua essência. Essa instrumentalização do brincar e sua marginalização em sistemas educacionais que priorizam a academicização precoce têm sido temas de discussão em estudos internacionais, que alertam para os impactos negativos no desenvolvimento infantil (Jensen, 2024, p. 17, citando Barblett, Knaus, & Barratt-Pugh, 2016).

Os dados revelam que, na prática escolar, o brincar assume significado e funcionalidade distintos entre os segmentos. No EF, ele é frequentemente instrumentalizado como estratégia didática, rigidamente controlado, afastando-se da produção de linguagem simbólica e experiências genuínas.

Kramer e Barbosa (2021, p. 510) criticam essa visão, defendendo a necessidade de “romper com o pensamento de que as brincadeiras precisam necessariamente resultar em uma aprendizagem canônica”. A concepção do brincar como mero passatempo incorre em uma “falácia didática”, pois o lúdico reside na experiência plena do sujeito que aprende (Luckesi, 2005), uma dimensão frequentemente perdida em ambientes excessivamente formalizados.

O brincar, na Educação Infantil, é um direito inquestionável e um eixo estruturante do currículo. A literatura internacional reforça que a integração de práticas baseadas no brincar na educação K-5 visa “melhorar o desenvolvimento holístico da criança e abordar as lacunas no desempenho dos alunos”, destacando os “benefícios cognitivos, socioemocionais e físicos do brincar” (Jensen, 2024, p. 2, tradução nossa). Contudo, a pesquisa empírica internacional indica que a “pressão para priorizar os resultados do NAPLAN (avaliação padronizada na Austrália) levou a métodos de ensino mais formalizados e menos orientados para o brincar” (Jensen, 2024, p. 17, tradução nossa), uma realidade que se alinha com a erosão do brincar nas rotinas escolares do Ensino Fundamental, conforme observado nos dados brasileiros.

Outro aspecto crucial é a restrição dos tempos e espaços dedicados ao brincar no EF. A educadora BCII relata que, enquanto na EI o brincar é um eixo estruturante, no EF ele se limita ao recreio e às aulas de Educação Física. A coordenadora ACF1 complementa, expondo a precariedade dessa garantia em sua rede, onde o tempo do brincar é restrito a um dia e pode ser suprimido, gerando frustração nas crianças e evidenciando a pouca consideração pelo caráter lúdico da infância. Essa situação reflete uma desvalorização da atividade lúdica, que é vista como secundária ou dispensável em um currículo cada vez mais academicista.

Esses depoimentos demonstram que o brincar, como direito e eixo curricular, praticamente desaparece nas rotinas do Ensino Fundamental, sendo reduzido a momentos de intervalo ou atividades meramente instrumentais. A falta de sensibilidade e a justificativa de substituição por atividades “mais importantes” revelam profunda incompreensão de seu valor pedagógico e importância para o desenvolvimento integral. A instrumentalização do brincar, que o reduz a uma ferramenta pedagógica, reflete uma perspectiva que tem sido questionada internacionalmente, onde abordagens decoloniais buscam “redressar as lacunas e explorar como o conhecimento êmico do Sul poderia expandir os horizontes teóricos, epistemológicos e ontológicos dos estudos da infância” (Abebe; Dar; Lyså, 2022, p. 257, tradução nossa), o que implica valorizar o brincar em sua essência cultural e contextual, e não apenas em sua função utilitária.

Os educadores da rede municipal A revelaram discrepâncias nas percepções sobre a materialidade do brincar. Enquanto a coordenadora ACF1 detalha as restrições impostas, a supervisora ATI apresenta uma visão mais otimista, afirmando que o brincar é garantido no currículo do Ensino Fundamental, embora com frequência e organização reduzidas em comparação com a Educação

Infantil. Essa divergência aponta para um desalinhamento curricular e formativo, mediado por diferentes concepções de criança, infância e do próprio tempo e espaços didáticos (Kramer, 2007), que contribuem para a instabilidade da transição e a complexidade do cenário educacional.

Em outra rede, a supervisora técnica BTF também demonstra reconhecer a importância teórica do brincar, mas evidencia as disputas externas que impedem sua continuidade na rede municipal B. Ela cita a "força contrária" de pais que veem o brincar como algo de "pouco valor pedagógico" e a prioridade de um "currículo específico" no Ensino Fundamental. Essa disputa, que posiciona o ensino de leitura e escrita como central, é reforçada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 (Brasil, 2017a, p. 08), corroborando as descontinuidades nas práticas pedagógicas ao exigir que as crianças "abram mão de aspectos da infância que lhes são caros" (Barbosa, 2006). A máxima "criança brinca enquanto aluno estuda" (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020) resume essa polarização nas escolas.

ACF1 observa que as ações voltadas para o brincar são quase inexistentes nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo disputadas com atividades de leitura e escrita. Ela relata seu esforço para integrar o brincar em projetos, buscando tornar as atividades "mais lúdicas e confortáveis", o que reitera a aceção do brincar como um recurso e não como um eixo estruturante do desenvolvimento das crianças. O impacto dessa descontinuidade é sentido pelas próprias crianças, como demonstra o relato da professora CPI2, que ouve alunos do 1º ano expressarem o desejo de voltar à Educação Infantil para "brincar e aprender". A pesquisa confirmou essa descontinuidade: mais de 80% das respostas dos educadores indicaram descontinuidades nas ações brincantes no Ensino Fundamental, com percentuais específicos por rede (Rede A: 60%; Rede B: 100%; Rede C: 90%).

Esses dados evidenciam que o brincar não é considerado um conteúdo intrínseco do Ensino Fundamental, ou é contemplado com função, significado, tempos e espaços significativamente diferentes da Educação Infantil. Em síntese, as dificuldades em integrar o brincar de forma qualificada nesse segmento, apesar das políticas municipais de formação de professores consolidadas, sublinham a necessidade de aprofundar a compreensão do brincar, da infância e do currículo. Isso é fundamental para garantir o respeito às crianças e superar as disputas epistêmicas que caracterizam a 'gangorra' da transição, promovendo uma educação mais alinhada às necessidades e aos direitos das crianças.

4.2 POR OUTRO LADO, A ALFABETIZAÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental revelou que a alfabetização constitui um campo de tensão significativo para educadores, famílias e a sociedade. A compreensão e implementação dos processos de alfabetização impacta diretamente a continuidade ou descontinuidade da trajetória de aprendizagem, emergindo como um ponto de grande disputa epistêmica. Os diversos entendimentos sobre a relação entre a alfabetização e a Educação Infantil podem ser categorizados a

partir das manifestações das educadoras, refletindo um debate que ecoa em diferentes sistemas educacionais globais e suas abordagens pedagógicas.

A investigação revelou diversos entendimentos sobre a relação entre a alfabetização e a Educação Infantil. A professora BPI2 traduz a primeira perspectiva ao relatar que pais e professores do Ensino Fundamental criticam a Educação Infantil por entregarem crianças "não alfabéticas", o que, em sua visão, gera a necessidade de formação para que se compreenda o verdadeiro foco da EI e a importância da ludicidade no Ensino Fundamental. Em contraste, a professora BPI1 defende a segunda perspectiva, afirmando que a alfabetização já é trabalhada desde a EI, de forma não forçada e por meio de práticas lúdicas como textos, músicas e parlendas, resultando em muitas crianças que já saem lendo.

A coordenadora pedagógica ACF1 ressalta uma terceira perspectiva, focada na crescente cobrança do Ensino Fundamental. Ela observa uma expectativa significativa quanto à apropriação precoce do sistema de escrita pelas crianças da Educação Infantil, impulsionada pela busca por resultados que evidenciem, o mais cedo possível, que as crianças da rede municipal A já escrevem de forma convencional. Essa pressão leva professores a focar excessivamente no trabalho com o sistema de escrita, negligenciando outras aprendizagens importantes a serem construídas na Educação Infantil. Diante disso, ACF1 clama por formações coletivas para discutir o que é próprio de cada segmento e o que é continuidade e progressão, em um esforço de alinhamento.

A forma como as escolas e seus profissionais compreendem e implementam os processos de alfabetização impacta diretamente a continuidade da aprendizagem, emergindo como um ponto de grande disputa epistêmica. No contexto das tensões entre abordagens lúdicas e as pressões por desempenho acadêmico no currículo K-5, evidenciam-se limites dos modelos educacionais que priorizam precocemente a alfabetização formal e os conteúdos disciplinares, em detrimento do engajamento ativo das crianças. Jensen (2024) destaca que tais orientações têm se constituído como obstáculos a uma aprendizagem saudável e ao desenvolvimento integral, ao deslocarem o foco das experiências significativas de interação e brincadeira.

Nessa direção, o autor, apoiando-se em Yogman et al. (2018), afirma que “o modelo educacional ótimo para a aprendizagem saudável da criança é aquele em que os professores envolvem os alunos em atividades que promovem habilidades dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança, o que é melhor alcançado por meio do diálogo e da orientação, e não por exercícios repetitivos e aprendizagem passiva por memorização” (Jensen, 2024, p. 14, tradução nossa). Tal perspectiva tensiona abordagens reducionistas da alfabetização e reafirma a centralidade do brincar e da mediação pedagógica como dimensões constitutivas dos processos de aprender, especialmente nos contextos de transição entre etapas da escolarização.

A ideia de negar a alfabetização na Educação Infantil, como defende BPI2, precisa ser questionada. A alfabetização deve ser um direito de todas as crianças (Kramer, 1985, p. 107). A

discussão não pode se restringir meramente se ela deve ou não ocorrer, mas com uma discussão conceitual consistente sobre os sentidos da alfabetização para as crianças. CCF1 critica a distinção entre a alfabetização da EI (ampla, baseada em práticas sociais) e a do EF (restrita à consolidação do sistema de escrita alfabética), argumentando que a alfabetização não se limita a atividades relativas à apropriação do sistema de escrita, podendo ocorrer através de músicas, textos instrucionais, arte e investigações, de forma contextualizada e significativa.

A concepção de alfabetização como responsabilidade exclusiva do EF, reduzida a tarefas específicas para crianças de 6 a 8 anos, viola o direito das crianças da EI de se apropriarem da cultura escrita (Zen, Molinari & Nascimento, 2020, p. 257). BPI1 corrobora que a alfabetização é possível na EI, desde que potencializadora de experiências leitoras e escritoras ancoradas em práticas sociais reais. Contudo, os relatos revelam contradições: a cobrança pela apropriação precoce do sistema de escrita, pelas famílias e professores, fomenta atividades descontextualizadas. BCI2 relata que “a centralidade nas atividades de leitura e escrita do 1º ano respinga na Educação Infantil, levando professoras a adotar práticas mecanizadas”, demonstrando a influência da pressão por resultados.

A discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental muitas vezes se centra na técnica, negligenciando o significado cultural da prática. Essa abordagem contradiz a compreensão de que a participação das crianças em práticas de leitura e escrita torna-se intrinsecamente significativa quando inserida em contextos sociais e culturais autênticos. Tal perspectiva desafia concepções que desvinculam a técnica do seu propósito social, sugerindo que o problema não reside na atividade de alfabetizar, mas na ausência de um horizonte de sentido mais amplo que confira significado à tarefa de aprender a ler e escrever. Essa linha de raciocínio é amplamente articulada por autores como Lerner (2002) e Zen, Molinari e Nascimento (2020), que advogam por uma alfabetização contextualizada e reflexiva.

Nas turmas do 1º ano, há muita cobrança de resultados de crianças alfabéticas na rede. Isso faz com que os professores foquem nas questões do sistema de escrita. As crianças constroem muitas experiências na Educação Infantil, mas quando chegam no 1º ano, os professores não querem saber dessas aprendizagens, como fala, argumentos e experiências de leitura e escrita. Eles querem saber se já sabem as letras do alfabeto, quantas, quais são, etc. Precisaria acontecer formações coletivas para discutir o que é próprio de cada segmento, o que é comum, o que é continuidade e progressão. Isso não existe!” (ACF1).

Essa ênfase no resultado e não no processo de aprendizagem é corroborada por BCF2 e CCTI, que citam a pressão familiar por cópias e memorizações. BCF2 relata que rotinas do 1º ano são “povoadas por ações de alfabetização” e que pais e professores comparam as crianças, ignorando a importância de brincadeiras. CCTI reforça a crença de que as escolas antigas alfabetizavam mais rápido. BTI observa que crianças do 1º ano demonstram extrema ansiedade com a apropriação do sistema de escrita, lamentando a ausência de brincadeiras e atividades contextualizadas, e destacando

a dicotomia entre a escrita livre da EI e a escrita dolorosa do EF. Lerner (2002, p. 33) critica essa abordagem escolar, que separa a prática escolar da prática social da leitura e escrita, fragmentando a língua em “pedacinhos não-significativos”.

A crença de que não se deve alfabetizar na Educação Infantil ou a visão reducionista da alfabetização no Ensino Fundamental, com foco excessivo no sistema de escrita, é um reflexo das “disputas epistêmicas” sobre o que constitui um “conhecimento válido”. Abebe, Dar e Lyså (2022) advogam por uma “pluralidade epistêmica” que reconheça “quem tem o direito de criar significados sobre o mundo, como alguns significados e não outros são elevados ao status de conhecimento” (p. 257, tradução nossa). Isso sugere que a concepção de alfabetização deve ser ressignificada para além de modelos unívocos e centrados no Norte, que desconsideram as diversas formas de interação e apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Essa crítica alinha-se à abordagem construtivista psicogenética (Nascimento e Zen, 2024, p. 268-269), que “[...] se importa com o que pensam os sujeitos da aprendizagem, as ideias e conceitualizações das crianças, entendendo-as como participantes ativas do processo de produção do conhecimento”. Ferreiro (2011) argumenta que a alfabetização é um processo complexo de reconstrução da linguagem escrita pela criança, que atua como um sujeito ativo. Ela afirma: “não se deve manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro na sala da pré-escola” (Ferreiro, 2011, p. 99).

A contribuição de Ferreiro é crucial para desmistificar a alfabetização como mera técnica, reafirmando-a como um processo intrínseco à interação da criança com a cultura escrita em contextos significativos. Para Ferreiro, a alfabetização convoca as crianças à construção de conceitualizações sobre a escrita, implicando a compreensão dos diferentes usos da escrita como um objeto cultural complexo e multifacetado. Essa visão destaca a agência infantil na apropriação da linguagem escrita, superando a simples codificação e decodificação.

Zen, Molinari e Nascimento (2020) reforçam essa perspectiva ao destacar que a alfabetização é um processo contínuo, vivenciado pelas crianças desde o nascimento, na busca por compreender os diversos usos sociais da escrita. Eles advertem que o que realmente pode comprometer o desenvolvimento infantil não é a escrita em si, mas uma concepção de alfabetização que a reduz a um ensino mecânico, descontextualizado e focado na transcodificação de sons. O cerne da questão, portanto, não é o uso do termo “alfabetização”, mas sim a abordagem e a concepção pedagógica que a sustenta (Zen; Molinari; Nascimento, 2020, p. 257).

A partir dessas contribuições, fica evidente que o ensino das práticas sociais de leitura e escrita é um dever da instituição escolar e um direito inegociável de todas as crianças. A questão central não é alfabetizar ou não na Educação Infantil, mas a concepção que orienta as práticas alfabetizadoras. A

professora CPF2 ecoa essa defesa, sugerindo o brincar como estratégia para ensinar e aprender leitura e escrita. A coordenadora BCF2, alinhada às abordagens psicogenéticas construtivistas, afirma que “crianças na Educação Infantil já vivenciam práticas ligadas às culturas do escrito em diversos ambientes alfabetizadores, desmistificando que a alfabetização ocorra apenas no Ensino Fundamental.”

A crença de que não se deve alfabetizar na Educação Infantil parece justificada pelo medo de que, em nome da alfabetização, o brincar e outras linguagens da infância sejam extintos (Carvalho; Batista, 2017). Entretanto, Zen et al. (2020, p. 274) defendem: “o direito à infância inclui o direito à alfabetização, entendida como o ingresso nas diferentes culturas do escrito.” É importante destacar que os três municípios participantes da pesquisa fazem parte de um Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) com histórico de investimento na formação de professores, o que lhes confere um diferencial e um potencial para inovações.

Em relação à alfabetização, as discussões são fundamentadas na perspectiva construtivista psicogenética. Contudo, evidenciou-se os desafios para garantir condições que viabilizem uma alfabetização contextualizada e reflexiva. Na Educação Infantil, ainda há um entendimento de que a responsabilidade pela alfabetização não cabe a ela, resultando em propostas com pouca intencionalidade pedagógica. Por outro lado, no Ensino Fundamental, a pressão por resultados leva os professores a enfatizarem a aprendizagem do sistema de escrita sem considerar o engajamento efetivo das crianças nas diversas práticas sociais de leitura e escrita, promovendo uma 'versão escolar da leitura e escrita' que se afasta das práticas sociais, como afirma Lerner (2002, p. 33).

Os dados evidenciam um grande desafio para as redes organizarem um currículo equilibrado, o que está diretamente ligado às concepções e orientações dos documentos oficiais. Embora defendam o direito das crianças à linguagem escrita na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 32), as orientações pedagógicas para a alfabetização nesse segmento são quase inexistentes. Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 85-86) afirma que a alfabetização plena se espera nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a limita a um trabalho de análise morfológica e fono-ortográfica, contribuindo para as discontinuidades curriculares. A persistência de práticas alfabetizadoras centradas na análise morfológica, apesar do conhecimento teórico dos educadores, revela que a transformação pedagógica é um processo complexo, demandando esforço coletivo e condições sistêmicas, incluindo políticas públicas e formacionais robustas.

4.3 PARA A GANGORRA, DOIS

Esta categoria analítica, intitulada “Para a gangorra, dois”, utiliza a metáfora da gangorra como imagem potente das tensões que atravessam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os depoimentos dos educadores revelam compreensões distintas sobre esse processo,

expondo rupturas nas políticas públicas, nas formações docentes e nas propostas curriculares, bem como tentativas de construir pontes entre os segmentos. Nessas falas, emergem saberes e fazeres formativos e didático-pedagógicos que iluminam os sentidos atribuídos à transição escolar e suas implicações, em um cenário que ecoa debates internacionais sobre a articulação entre as etapas.

A coordenadora pedagógica CCF2 sintetiza a percepção geral dos participantes sobre a fragilidade da transição:

A transição é realmente um tema importante, mas o que a gente vai percebendo tanto no nosso município como em todo o Brasil, é que a transição é um ponto fragilizado. Quando a criança chega no 1º ano, as preocupações dos educadores são de deixar de lado todas as práticas e experiências construídas pelas crianças na Educação Infantil e a preocupação passa ser de forma central a alfabetização. (CCF2)

Este relato é representativo da visão da maioria dos participantes sobre as bruscas mudanças curriculares que geram disputas epistêmicas e ideológicas, resultando em descontinuidades.

Essa problemática da transição frágil e do desalinhamento curricular entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é amplamente reconhecida em outros contextos educacionais. Jensen (2024), por exemplo, propõe um plano de melhoria escolar que inclui “treinamentos abrangentes sobre teorias, estratégias e avaliações de aprendizagem baseada no brincar” para educadores (p. 29, tradução nossa). Essa abordagem enfatiza a importância de um entendimento compartilhado e de estratégias didático-pedagógicas que “equilibrem as exigências acadêmicas com a necessidade de brincar” (Jensen, 2024, p. 14, tradução nossa), sugerindo que a formação continuada e o alinhamento de concepções são fundamentais para equilibrar a “gangorra” da transição.

Em reforço a essa perspectiva internacional, a lacuna no conhecimento dos professores sobre as necessidades das crianças e a inclusão é também um desafio global. Revisões destacam que “poucos professores receberam treinamento nessas áreas (inclusão e deficiência) em suas faculdades ou enquanto ensinavam” (Soni et al., 2022, p. 71, tradução nossa), e que há uma necessidade de treinamento que vá além do geral, incluindo “estratégias práticas sobre como apoiar crianças” (Soni et al., 2022, p. 76, tradução nossa). Tais achados reforçam a necessidade de formações continuadas que promovam o diálogo entre os segmentos e favoreçam o desenvolvimento profissional dos educadores diante dos desafios da transição.

Apesar do reconhecimento da necessidade de uma boa transição, na prática, as ações ainda se mostram insuficientes e pontuais. ACF1 e BTI detalham a limitada compreensão e prática da transição. ACF1 aponta que sua rede municipal de ensino se reúne apenas no início ou final do ano para discutir a transição, focando no que a criança sabe ou não sabe, mediado por relatórios semestrais. Ela sugere que os relatórios deveriam incluir particularidades da criança para um melhor acolhimento. BTI

descreve um seminário final da EI para professores do 1º ano, indicando a predominância de eventos pontuais em detrimento de um processo contínuo.

Os depoimentos revelam que os encaminhamentos institucionais para discutir o processo de transição ainda se restringem a encontros pontuais e discussões focadas em aspectos cognitivos, corroborando o que a própria BNCC (Brasil, 2017, p. 53) sugere ao mencionar relatórios e trocas de materiais. Contudo, pela complexidade do processo, embora importantes, essas ações são insuficientes, resumindo a transição a eventos esporádicos no ano letivo. O fenômeno da “gangorra”, observado na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reflete as profundas descontinuidades e rupturas que caracterizam este período, exigindo uma análise mais aprofundada das causas e consequências.

Para uma compreensão mais profunda, a transição é um estágio ou período que conecta uma situação prévia a uma posterior, implicando adaptação e mudança (Corominas Rovira; Barado Isus, 1998, p. 156). A pesquisa se alinha ao modelo sociocultural de transição (Casals, 1996; Bronfenbrenner, 1997), que considera variáveis pessoais e socioeducacionais, além dos elementos transversais de transição delineados por Fagundes (2012, p. 66). Embora a BNCC (Brasil, 2017, p. 53) não apresente um conceito explícito, ela enfatiza que a transição requer equilíbrio entre as mudanças, garantindo integração e continuidade, aspectos que são cruciais para a experiência da criança.

Neste estudo, a transição é entendida como processo complexo e intermediário vivido pela criança e seus pares, que enfrentam múltiplas mudanças, mediadas por variáveis pessoais e socioeducacionais, resultando em continuidades ou rupturas. Uma revisão de literatura sobre fatores que afetam a transição para a educação primária, por exemplo, identificou que, para um processo bem-sucedido, são necessários “oito elementos-chave, que incluem a visão compartilhada sobre a transição, o alinhamento das condições de trabalho, do currículo, da compreensão pedagógica e das práticas, além de práticas colaborativas como o compartilhamento de informações escritas sobre as crianças” (Soni et al., 2022, p. 60, tradução nossa, citando OECD, 2017). A ausência desses elementos é um fator crítico para o desequilíbrio e a perpetuação das rupturas observadas.

Mesmo com o fechamento de um ciclo e o início de outro, os desejos e aspirações das crianças não se encerram. Há permanências e continuidades a serem ressignificadas por novas experiências socioculturais. Defende-se, portanto, que a transição é um fenômeno amplo, complexo e contínuo de mudanças por que passam as crianças, um exercício de forças coletivas que envolve as crianças e diferentes atores, implicando ações institucionais e políticas públicas que observem os aspectos fundamentais do ser criança e das infâncias. A transição deve ser um processo de diálogo e articulação, e não de rupturas, promovendo uma integração significativa.

Os membros das equipes técnicas, como BTF e CTI, reconhecem a necessidade de intercâmbios e articulação curricular. BTF destaca a fragmentação ainda existente no trabalho e nas ações da

secretaria de educação. CTI complementa que é crucial que professores de ambos os segmentos conheçam os currículos um do outro, pois essa articulação é o “miolo” da transição, e questiona o que as equipes têm feito. Apesar desse conhecimento, a prática ainda denota fragmentação e um paradoxo entre o que se sabe e o que se faz (Freire, 2003, p. 61), revelando a distância entre a teoria e a prática pedagógica e os desafios inerentes à sua implementação.

A fragilidade da transição e as políticas de conhecimento: os depoimentos revelam que a transição entre etapas educacionais é um ponto fragilizado, marcado por rupturas nas políticas públicas e na formação docente. Essa situação se insere no contexto da "colonialidade do poder/conhecimento" (Quijano, 2000, citado por Abebe, Dar e Lyså, 2022, p. 266), onde as formas de produzir conhecimento e organizar a educação seguem sendo influenciadas por lógicas hegemônicas. Assim, a busca pelo equilíbrio dessa "gangorra" exige não apenas ajustes pedagógicos, mas também uma "desobediência epistêmica" (Mignolo, 2009, citado por Abebe, Dar e Lyså, 2022, p. 258), capaz de "desmantelar a hegemonia ocidental e de elite na produção de conhecimento" (Abebe, Dar e Lyså, 2022, p. 269, tradução nossa) e promover formações docentes e políticas curriculares genuinamente plurais e situadas nos contextos locais.

As narrativas das diretoras pedagógicas ADP e BDP evidenciam a negligência da participação familiar no processo de transição. ADP lamenta que o foco institucional esteja excessivamente nas equipes escolares, em detrimento da compreensão de que as questões externas e familiares são cruciais para a transição das crianças. Sua percepção se expressa na seguinte fala:

A gente fica muito focado em nós mesmos, enquanto equipe técnica, coordenadores, professores, diretores e muitas vezes, a gente esquece de pensar que as questões externas e familiares influenciam e muito em todo o processo de aprendizagem das crianças e a transição está aí. Sabemos fazer formação com nossas equipes de trabalho, mas temos dificuldades de usar esse conhecimento para trabalhar com os pais, com as famílias. Tenho acompanhado enquanto profissional e mãe alguns conselhos de classe participativos e vejo a dificuldade da escola em incluir as famílias para uma discussão mais para dentro. Fica uma discussão muito superficial. Penso que essa é uma responsabilidade de todos nós, desde a equipe técnica até as escolas, que é pensar estratégias para qualificar esse trabalho com as famílias sobre o tema da transição. (ADP)

Este relato, abrangente em sua crítica, sublinha a dificuldade da escola em ir além da superfície ao interagir com as famílias, apontando para a necessidade de um trabalho colaborativo e estratégico para qualificar o diálogo sobre o tema da transição. A percepção da ADP sobre a dificuldade em incluir as famílias em discussões aprofundadas é reforçada por BDP, que complementa que a transição não é uma preocupação generalizada. Para BDP, os relatórios de transição são, muitas vezes, apenas uma obrigação burocrática, o que esvazia o potencial de comunicação genuína e suporte mútuo entre escola e lar.

Esses relatos coletivos, que destacam a fragilidade da parceria com as famílias, revelam uma ausência de projetos institucionais ajustados e uma compartimentalização das formações. Tais fatores

impedem um alinhamento curricular efetivo entre as etapas. Nesse sentido, Kramer (2006) defende que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, exigindo continuidade e progressão pedagógica. A coordenadora ACF1 reforça essa necessidade de alinhamento curricular para evitar descon continuidades, observando que a concepção pedagógica deve definir se as situações de ensino respeitarão ou não as crianças e as infâncias, tornando a formação continuada indispensável para a construção de uma transição significativa.

A negação do brincar no Ensino Fundamental exemplifica a polarização e a falta de compreensão da infância. Sarmiento (2011, p. 588) descreve essa “morte” da criança como sujeito no ambiente escolar. Os desafios são múltiplos, incluindo a apropriação da concepção de infância e a qualidade dos espaços físicos. CCF1 destaca que as crianças da EI vêm de um ensino onde o brincar é um direito, algo que não se mantém no EF, e defende que o acolhimento e o direito ao brincar precisam se estender até o 5º ano do EF, garantindo a continuidade de um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

As crianças da Educação Infantil veem de um ensino onde o brincar e outras experiências é um direito delas, coisas que não estão lá no Fundamental I. Precisa refletir sobre esse acolher as crianças que vem da Educação Infantil e esse acolhimento não pode ser só no início, mas todo o ano letivo. O direito do brincar mesmo precisa ir até o 5º ano, porque até nós adultos gostamos de brincar. A música, a exploração ... parece que vai acabando e fica o caderno, o lápis, a cópia... Essas coisas precisam acontecer, mas de forma gradativa e com intencionalidade” (CCF1).

BPI2 enfatiza os desafios relacionados aos espaços físicos nas escolas de EF, que são frequentemente inadequados para as brincadeiras.

Quando se pensa nos desafios para se garantir a transição da E.I para o E.F de forma mais tranquila, o que me chama mais atenção tem a ver com os espaços pensados na escola para a o Ensino Fundamental considerando as questões da infância. Aqui na nossa rede mesmo, os espaços são um problema, ruins, desconfortáveis, incomoda as crianças... não há possibilidade de organizar as brincadeiras, pois o espaço era uma casa e cada turma ficava em um cômodo. Mesmo com as construções de novas escolas que estão sendo feitas não são pensadas por exemplo espaços para o brincar na área externa, como um parquinho, etc, não tem brinquedos disponíveis, são as próprias crianças que trazem de casa os brinquedos. Não temos sempre brinquedos nem na EI, quanto mais no Ensino Fundamental” (BPI2).

Ela relata a falta de parquinhos e brinquedos, o que força as crianças a trazerem seus próprios brinquedos, revelando a desconsideração pelas necessidades da infância. A coordenadora BCF1 sintetiza que o conhecimento da concepção de criança e infância não é suficiente para a transição. Concordamos com a educadora, pois a transição exige um "conjunto" de fatores: uma rede que reflita, um coletivo de educadores e famílias que compreendam, e políticas públicas que gerem recursos e condições estruturais. A concepção deve servir para garantir o direito das crianças, mas com condições implicadas por políticas públicas, que garantam um suporte efetivo.

Apesar do conhecimento teórico dos educadores, a transição ainda apresenta sérias discontinuidades e rupturas. Para o equilíbrio de uma boa transição, é essencial que a qualidade do ensino e a participação dos educadores, familiares, leis educacionais e políticas públicas de todos os entes federados estejam presentes. Sem essa parceria sistêmica, a gangorra da transição permanece em desequilíbrio, impactando a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral das crianças, comprometendo o percurso educativo e a formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou criticamente a compreensão de professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas das redes públicas de ensino de Iraquara, Seabra e Souto Soares (BA) a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Investigou-se como esses educadores percebem o fenômeno da transição, as concepções de crianças e infâncias, a organização curricular e a influência dos documentos oficiais de orientação curricular nas disputas epistêmicas, em um diálogo constante com as perspectivas internacionais.

Os dados evidenciaram que a qualidade da transição constitui um grande desafio para as redes pesquisadas. Este desafio não se deve ao desconhecimento teórico dos educadores sobre o tema, pois a pesquisa revelou que eles possuem sólida formação. No entanto, a qualificação dos processos de transição não é uma responsabilidade exclusiva das instituições escolares e seus educadores, mas uma responsabilidade sistêmica que envolve múltiplos atores, políticas públicas e formacionais robustas, parcerias institucionais fortalecidas e legislações educacionais convergentes para uma maior articulação curricular.

Identificou-se que, apesar das legislações preconizarem uma transição contínua, uma análise aprofundada dos documentos e das práticas revela perspectivas epistêmicas divergentes que geram rupturas. A tendência de enxergar a criança que ingressa no Ensino Fundamental primariamente como "aluno", desconsiderando suas linguagens e singularidades, naturaliza essas rupturas. A transição é frequentemente compreendida como momentos esporádicos de troca de informações, limitadas à apropriação de conteúdos disciplinares, sem um planejamento sistêmico que garanta a continuidade pedagógica e o respeito às culturas infantis.

O verdadeiro lugar da transição, como espaço de articulação, mediação e negociação de ações cotidianas, ainda não se concretizou nos municípios pesquisados. Essa fragmentação das políticas de formação continuada legitima perdas para as crianças, negando-lhes oportunidades de experiências atreladas às suas culturas e práticas sociais reais. Nossos achados sugerem que uma transição mais equitativa exige a valorização de conhecimentos e práticas que emergem dos contextos locais, desafiando perspectivas universalizantes que historicamente moldaram os estudos da infância.

A investigação destacou que o brincar no Ensino Fundamental é frequentemente negado como direito ou utilizado como estratégia didática instrumental. Adicionalmente, ficou explícita uma abrupta diferença na concepção de alfabetização entre os dois segmentos: enquanto no Ensino Fundamental ela se vincula predominantemente à construção do sistema de escrita, na Educação Infantil, há dúvidas sobre como abordá-la, muitas vezes pela pressão familiar por uma alfabetização precoce e mecanizada. Esses achados reforçam os desafios em elaborar uma proposta pedagógica que rompa com as polaridades de cada segmento e integre as experiências culturais das crianças, em um esforço de reconhecimento da agência infantil.

Para que a "gangorra da transição" encontre equilíbrio, é fundamental a mobilização de uma pluralidade de forças. Isso implica que as instituições escolares, em parceria com os entes federados (instâncias federal, estadual e municipal), os institutos de formação e as famílias, assumam corresponsabilidades sistêmicas. A revisão dos documentos curriculares, a qualificação das políticas públicas de formação de professores e a articulação com instituições parceiras são medidas urgentes para garantir uma transição mais consistente, com mais continuidades e menos rupturas, assegurando que o brincar, a alfabetização e outras linguagens da infância sejam verdadeiramente consideradas e respeitadas em todas as etapas educativas, construindo um percurso educacional coeso e significativo para cada criança.

Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, apresenta limitações inerentes ao seu escopo. O recorte territorial em três municípios específicos da Bahia e o número de 27 participantes, embora estratégicos para a compreensão aprofundada dos fenômenos locais, não permite a generalização dos resultados para outras realidades. Além disso, a pesquisa focou na percepção dos educadores e não incluiu a perspectiva das próprias crianças, a qual poderia oferecer insights adicionais sobre a transição, dada a importância da escuta atenta das vozes infantis para uma compreensão holística do processo. Por fim, a metodologia não previu a observação da prática em sala de aula, limitando a análise à compreensão declarada dos profissionais e dos documentos.

Com base nos achados desta pesquisa, são propostas as seguintes recomendações: para as políticas públicas e formuladores curriculares, promover a revisão de documentos curriculares para explicitar a indissociabilidade entre brincar e alfabetização, garantindo orientações pedagógicas claras para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que favoreçam a continuidade e a progressão entre as etapas, buscando alinhar-se às abordagens mais eficazes para a articulação entre EI e EF. Para a formação continuada de professores, desenvolver programas de formação que articulem as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fomentando o diálogo entre os profissionais dos dois segmentos e aprofundando a discussão sobre as concepções de infância e o valor pedagógico do brincar e da alfabetização em contextos significativos, conforme a necessidade de

favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores, respeitando a pluralidade e complexidade dos processos de transição.

Para a gestão escolar e redes de ensino, incentivar projetos institucionais que envolvam a colaboração entre escolas e famílias no processo de transição, qualificando o diálogo sobre as expectativas e desafios. Priorizar a adequação dos espaços físicos do Ensino Fundamental para acolher as necessidades lúdicas das crianças, reconhecendo a importância do ambiente físico para o desenvolvimento integral. Para educadores, refletir continuamente sobre suas concepções de criança e infância, e como estas pautam suas práticas. Buscar integrar o brincar e a alfabetização de forma intencional e contextualizada, valorizando as experiências e as culturas infantis, e promovendo uma educação que reconheça a criança como protagonista.

Sugere-se que estudos futuros explorem: (1) a temática da transição sob a perspectiva da prática em sala de aula, observando como o conhecimento teórico dos educadores se manifesta no cotidiano pedagógico; (2) a visão das próprias crianças sobre o fenômeno da transição, pois suas percepções podem divergir das dos educadores; e (3) aprofundar a compreensão dos aspectos que, na prática, impedem os educadores de realizar boas transições, apesar de seu amplo conhecimento teórico. Tais investigações futuras contribuirão para uma compreensão mais completa e multifacetada do processo de transição, fornecendo subsídios para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABEBE, T.; DAR, A.; LYSÅ, I. M. "Southern theories and decolonial childhood studies". *Childhood*, vol. 29, n. 3, ago., 2022.
- ALMEIDA, E. C. S.; SOARES, L. F.; ZEN, G. C. "Sociologia da Infância no Período de 2004 a 2012: algumas contribuições para a Educação Infantil". In: BASTOS, L. M. (org.). *Temas Essenciais na Educação Infantil*. Salvador: EDUFBA, 2022.
- ALMEIDA, A. M. *A socialização da criança na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. BARBOSA, M. C. S. "O que pensam as crianças sobre o ensino fundamental de nove anos". *Pátio Educação Infantil*, vol. 1, n. 3, out., 2006.
- BARBOSA, M. C. S. "Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas". *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, out., 2007.
- BARBOSA, M. C. S. "Culturas infantis e as crianças nas escolas". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 39, n. 3, jul./set., 2014.
- BARBLETT, L.; KNAUS, M.; BARRATT-PUGH, C. "The Pushes and Pulls of Pedagogy in the Early Years: Competing Knowledges and the Erosion of Play-based Learning". *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 41, n. 4, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BICUDO, M. A. V. "Contribuição da Fenomenologia para a educação". In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (org.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho D'água, 1999.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *O Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2022. BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/MBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: 10 mar. 2022. BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos em ambientes naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CANDA, C. N.; SOARES, L. da F.; ZEN, G. C. “Vozes, sentidos e experiências na extensão universitária: o que dizem as crianças sobre o brincar”. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, vol. 14, n. 30, out./dez., 2018.

CARVALHO, A. P. T.; BATISTA, P. B. S. “Um olhar sobre a criança e seu direito ao acesso à linguagem escrita na Educação Infantil”. Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte, vol. 2, n. 3, set./dez., 2017.

CASALS, S. De la escuela al trabajo: transiciones juveniles en Europa. Madrid: Morata, 1996. CHEVREL, Y. Le statut de l'enfant dans la littérature et les pratiques éducatives. Paris: L'Harmattan, 1998.

COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. COROMINAS ROVIRA, E.; BARADO ISÚS, S. “Transiciones y Orientación”. Revista de Investigación Educativa, Barcelona, vol. 16, n. 2, 1998.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. The sociology of childhood. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. “Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAGUNDES, C. V. “Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo”. Educação Por Escrito, Porto Alegre, vol. 3, n. 1, jul., 2012.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, M. L. B.; DIAZ, D. A. B.; COELHO, C. M. M. “INFÂNCIA E PANDEMIA: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA PESQUISA COM CRIANÇAS”. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, vol. 16, n. 47, nov., 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- FURLANETTO, E. C.; MEDEIROS, A. S.; BIASOLI, K. A. “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças”. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 20, n. 66, set., 2020.
- GALLAGHER, S.; STOBBS, N. “Creating hope in dystopia: Utopia as Method as social pedagogy in Early Childhood Studies”. *International Journal of Social Pedagogy*, vol. 12, n. 1, fev., 2023. Disponível em: <journals.uclpress.co.uk>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El alumno como invenção. Madrid: Morata, 2003.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press, 1997. JENSEN, C. Enhancing Child Development Using Play in the K-5 Curriculum. Northwestern College, Iowa, 2024. (Capstone Project: A School Improvement Plan). Disponível em: <nwcommons.nwciowa.edu>. Acesso em: 19 dez. 2025.
- KRAMER, S. “Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, jan., 1985.
- KRAMER, S. “A infância e sua singularidade”. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.
- KRAMER, S. Por entre as pedras: a arte e o ofício de educar. São Paulo: Ática, 1995.
- KRAMER, S. “Educação infantil e ensino fundamental: dez anos de políticas e pesquisas para uma articulação necessária”. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.
- KREMER, C; BARBOSA, M. C. S. “Culturas infantis e aprendizagens das crianças pequenas na pré-escola”. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 67, nov., 2021.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LERNER, D. Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIU, R. Y. “Constructing Childhood in Social Interaction: How Parents Assert Epistemic Primacy over Their Children”. *Social Psychology Quarterly*, vol. 86, n. 1, mar., 2023. LUCKESI, C. “Ludicidade e atividades lúdicas uma abordagem a partir da experiência interna”. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <docplayer.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2022. MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- MARCHI, R. C. “A sociologia da infância: conceitos e tendências”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, n. 138, 2009.
- MIGNOLO, W. D. “Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom”. *Theory, Culture & Society*, vol. 26, n. 7-8, 2009.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGAN, D. L. Focus Groups as Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997.

NASCIMENTO, A. C.; ZEN, G. C. “A ordem das letras na produção escrita: o que dizem crianças em processo de alfabetização”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 17, n. 49, jan., 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Starting Strong V Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <read.oecd-ilibrary.org>. Acesso em: 20 dez. 2025.

PROUT, A. The Future of Childhood Revisited. London: Routledge, 2010.

QAMAR, A. H. “Social value of the child in the global south: A multifaceted concept”. Journal of Early Childhood Research, vol. 20, n. 4, nov., 2022.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SARMENTO, M. J. “O século XXI: para uma sociologia da infância”. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.

SARMENTO, M. J. “A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno”. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, vol. 6, n. 3, set./dez., 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. “A infância e a adultez: a distinção entre as gerações”. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, out., 2007.

SAVELI, E. D. L.; SAMWAYS, A. M. “A educação da infância no Brasil”. Imagens da Educação, Ponta Grossa, vol. 2, n. 1, fev., 2012.

SILVA, A. S.; MACEDO, E.; NUNES, J. S. As crianças e a rua: os contextos da infância urbana em Salvador. Salvador: EDUFBA, 2002.

SONI, A.; SOTO, M. R.; LYNCH, P. “A review of the factors affecting children with disabilities successful transition to early childhood care and primary education in sub-Saharan Africa”. Journal of Early Childhood Research, vol. 20, n. 1, jan., 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. “Sur l’“invention” de la forme scolaire”. Éducation et Sociétés, n. 2, 1994.

YOGMAN, M.; GARNER, A.; HUTCHINSON, J.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. “The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children”. The American Academy of Pediatrics, vol. 142, n. 3, set., 2018.

ZEN, G.; MOLINARI, M. C.; NASCIMENTO, A. C. “As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância”. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, vol. 16, n. 41, Edição especial, 2020.

