



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMORA SARMENTO SANTANA

**DESCONTINUIDADES E POSSIBILIDADES NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCADORA-PESQUISADORA**

Maceió

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMORA SARMENTO SANTANA

**DESCONTINUIDADES E POSSIBILIDADES NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCADORA-PESQUISADORA**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Renata da Costa Maynard

Maceió

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMORA SARMENTO SANTANA

**DESCONTINUIDADES E POSSIBILIDADES NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCADORA-PESQUISADORA**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Renata da Costa Maynard

Artigo Científico defendido e aprovado em 24/11/2025.

Comissão Examinadora

Examinador/a 1 – Presidente

Examinador/a 2

Examinador/a 3

Maceió

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DESCONTINUIDADES E POSSIBILIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCADORA-PESQUISADORA

Amora Sarmento Santana
amora.sarmiento@gmail.com

Renata da Costa Maynart
renatamaynart1986@gmail.com

RESUMO

Este relato de experiência parte de uma pesquisa-ação realizada por uma educadora com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola privada da cidade de Maceió no período de agosto a outubro de 2025. Objetivou-se compreender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir de um olhar crítico para a organização dos espaços, a redução do movimento das crianças e do tempo de brincar. Para tal, buscou-se identificar as concepções de infância e de criança nos documentos legais nacionais e municipais; analisar como a transição é retratada nesses documentos e na literatura acadêmica; e, por fim, descrever possibilidades para uma transição respeitosa a partir da experiência. Constatou-se que, nos documentos brasileiros, a criança é vista como um sujeito ativo e de direitos (Brasil, 2010, 2018; Maceió 2015, 2020) e que as infâncias são plurais, pois se constituem a partir de diferentes contextos (Maceió, 2015, 2020). Esses sujeitos devem ter suas especificidades respeitadas durante o seu desenvolvimento nas instituições escolares, inclusive na transição entre as etapas, como da EI para o EF que é marcada por descontinuidades inerentes aos diferentes objetivos de cada uma delas (Braga e Carvalho, 2024). Dessa forma, uma aproximação entre as etapas deve ser almejada (Moss, 2011), seja para trazer um pouco da EI para o EF, seja para reformular as práticas tradicionais do EF. A estratégia “Dois Grupos” (Dove; Honigsfeld, 2018) e o tempo adicional para o brincar livre são práticas consideradas como possibilidades respeitosas para essa transição. Afinal, ainda que alunos, as crianças não deixam de ser crianças ao entrarem no EF (Motta, 2011). Por fim, conclui-se que uma pesquisa-ação protagonizada por um(a) docente reflexivo(a) pode influenciar positivamente nessas descontinuidades, tornando o processo educativo mais acolhedor para as crianças - e quem sabe mais encantador para ele(a) mesmo(a).

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição.

DISCONTINUITIES AND POSSIBILITIES IN THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT BY A RESEARCHER-EDUCATOR

ABSTRACT

This experience report is based on an action research study conducted by an educator with a first-grade class in a private elementary school in the city of Maceió, Brazil, from August to October 2025. The study aimed to understand the transition process from Early Childhood Education to Elementary Education through a critical perspective on the organization of spaces, the reduction of children's movement, and the decrease in time allocated for play. To this end, the research sought to identify conceptions of childhood and the child in national and city legal documents; analyze how the transition is portrayed in these documents and in academic literature; and, finally, describe possibilities for a respectful transition based on the experience. The findings indicate that, in Brazilian official documents, the child is viewed as an active subject and a holder of rights (Brazil, 2010, 2018; Maceió, 2015, 2020), and that childhoods are plural, as they are shaped by different contexts (Maceió, 2015, 2020). Children should have their specificities respected throughout their development in educational institutions, including during transitions between stages, such as from Early Childhood Education to Elementary Education, which is marked by discontinuities inherent to the distinct objectives of each stage (Braga & Carvalho, 2024). Therefore, a closer articulation between these stages should be pursued (Moss, 2011), whether by bringing elements of Early Childhood Education into Elementary Education or by reformulating traditional elementary school practices. The "Two Groups" strategy (Dove; Honigsfeld, 2018) and additional time for free play are considered respectful practices that may support this transition. After all, although they become students, children do not cease to be children upon entering Elementary Education (Motta, 2011). Finally, it is concluded that an action research study led by a reflective teacher can positively influence these discontinuities, making the educational process more welcoming for children—and perhaps more magical for the teacher as well.

Key Words: Early Childhood Education; Elementary Education; Transition.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo parte de uma pesquisa-ação desenvolvida numa escola privada na cidade de Maceió, no período de agosto a outubro de 2025. A motivação para a elaboração deste texto se relaciona aos desafios na transição da etapa da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) vivenciados enquanto educadora numa turma de primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por essa transição corresponder a uma passagem entre etapas escolares obrigatórias¹, com propostas e experiências singulares e distintas, é de suma

¹ A educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (Brasil, 2009).

importância, para os profissionais docentes, refletir sobre a sua articulação (ou desarticulação), as implicações no desenvolvimento integral das crianças e, com isso, pensar possibilidades para uma transição mais respeitosa com a infância, que não seja tão impactante para os envolvidos, especialmente as crianças e os professores.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir de um olhar crítico para a organização dos espaços, a redução do movimento das crianças e do tempo de brincar. Para tal, buscou-se identificar as concepções de infância e de criança nos documentos legais nacionais e municipais; analisar como a transição da EI para o EF é retratada nesses documentos e na literatura acadêmica; e, por fim, descrever possibilidades para uma transição respeitosa a partir de uma experiência empírica em uma escola da rede privada de Maceió.

Parte-se da hipótese de que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é marcada por desarticulações relacionadas às propostas que se distinguem e que impactam o desenvolvimento infantil nos Anos Iniciais (Braga e Carvalho, 2024). Além disso, tem sido observada na prática a redução do tempo de brincadeira livre, a diferença em termos de organização dos espaços em ambas as etapas, e a contenção do movimento das crianças em função de uma necessidade de controle dos corpos para “aprender” conteúdos formais (Motta, 2011; Maceió, 2015). Ademais, parte-se da perspectiva de que, ao adentrar no Ensino Fundamental, o agora “estudante”, “aluno”, não deixa de ser criança (Motta, 2011) e, portanto, o espaço coletivo escolar deve permitir que as crianças/alunos/estudantes, vivam suas infâncias, inclusive compartilhando do brincar, do se movimentar e interagir com seus parceiros.

A este respeito, concorda-se com Monção (2022), quando define a infância enquanto uma construção social, produto de transformações históricas e das estruturas sociais de um dado momento, o que leva ao entendimento de que a infância na realidade é plural e só pode ser compreendida a partir da análise de seu contexto. A autora defende que “(...) somente analisando o contexto social, político, econômico, classe social, gênero e raça, pode-se afirmar como as infâncias são vividas” (Monção, 2022, p. 151).

A presente pesquisa se caracteriza nos padrões da metodologia qualitativa que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), é uma pesquisa que não está focada na "representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc" (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 33). Assim, esta pesquisa não teve interesse em quantificar nem analisar dados numéricos, mas em discorrer sobre um fenômeno (a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental) e seus efeitos (nas crianças) a partir das experiências vivenciadas pela autora do trabalho.

É mister deixar claro que, embora trate de uma realidade particular, o trabalho contribui para o debate em torno do tema e tem corroborado com inquietações de professores que atuam nas duas etapas da Educação Básica. Trata-se de pesquisa exploratória, já que o interesse está voltado para "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (ibid., p. 37).

O artigo trata de um relato de experiência de uma pesquisa-ação que se deu no contexto de ações formativas para educadores em uma escola privada da cidade de Maceió. Nessa investigação, buscou-se testar uma dupla estratégia em uma turma de primeiro ano com 25 estudantes: a divisão da turma em dois grupos (Honigsfeld; Dove, 2018) e a promoção de tempo adicional para brincar livremente em áreas externas.

O trabalho encontra-se estruturado em três seções. A primeira, esta *Introdução*, a segunda com os resultados intitula-se "*Compreendendo a passagem da EI para o EF: discussões com base na legislação brasileira, na literatura acadêmica e em um relato de experiência*", e, por fim, as *Considerações Finais*.

2 COMPREENDENDO A PASSAGEM DA EI PARA O EF: DISCUSSÕES COM BASE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, NA LITERATURA ACADÊMICA E EM UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esta seção se divide nos seguintes itens: 2.1: o que dizem os documentos legais sobre as infâncias e a criança; 2.2: a transição da EI para o EF nos documentos nacionais e municipais; 2.3: a transição entre as etapas segundo a

literatura acadêmica; 2.4: descontinuidades e possibilidades na transição da EI para o EF: um relato de experiência.

2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE AS INFÂNCIAS E A CRIANÇA

Inicialmente, cabe refletir sobre as concepções de infância e criança trazidas nos documentos nacionais e locais que tratam da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. De forma a compreender e refletir sobre o que tais documentos apresentam do referido processo, analisou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, enquanto documentos locais, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (Maceió, 2015) e o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (Maceió, 2020).

A princípio, cabe deixar clara a definição de criança de acordo com as DCNEI, as quais afirmam que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Dito isso, é válido ressaltar que o documento orienta e explicita uma concepção de criança potente, que tem necessidade de brincar, imaginar, etc, o que deixa claro que esta é um ser dotado de saberes e interesses. Tendo compreendido tal perspectiva, no que se refere à especificidade do currículo da EI, o Art. 9º das DCNEI (Brasil, 2010), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) parte da concepção de que este currículo deve promover o desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 5 anos e tem como eixo orientador das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. Nessa perspectiva, as DCNEI preveem que, para a execução das propostas pedagógicas, os espaços, o tempo e materiais devem ser intencionalmente organizados; devem garantir o amplo movimento e deslocamento das crianças nos ambientes escolares, além de reconhecer as particularidades de cada faixa etária e as singularidades das crianças (Brasil, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica brasileira, retoma a concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos trazida nas DCNEI (Brasil, 2018). A isso, se acrescenta que a criança é um

(...) ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2018, p. 38).

Em consonância com as DCNEI, reafirma que a EI objetiva ampliar o repertório de conhecimentos, habilidades e experiências das crianças de forma a complementar o que às famílias lhes proporcionam, assim como endossa a importância do binômio cuidar e educar, duas ações indissociáveis, assim como reforça os eixos estruturantes da prática pedagógica da referida etapa: as interações e a brincadeira.

No campo do EF, o documento defende que o trabalho pedagógico seja orientado para e pelos interesses das crianças. Simultaneamente, o texto aponta para diversas mudanças que surgem conquanto a entrada da criança nessa etapa, como a ampliação da autonomia para movimentar-se e locomover-se; a ampliação do contato com as linguagens - como a leitura, escrita e a matemática - e o conhecimento científico. Além disso, a BNCC prega que “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (Brasil, 2018, p. 59), o que deixa claro que não é o objetivo da EI, assim como esta última não tem o papel de preparar para a etapa seguinte, mas deve ser vivida como etapa em si.

Ao refletir sobre esses trechos da BNCC, pode-se apontar que as rupturas entre as etapas já estão previstas pelo próprio documento quando, de um ano escolar para o outro, o foco do trabalho pedagógico se apresenta como “diferente”. Soa como se a leitura, a escrita e a linguagem matemática não fizessem parte do repertório de experiências na EI e como se as brincadeiras e a interação não fizessem parte do repertório do EF. Desse modo, é como se, para a EI, o foco fosse nas interações e nas brincadeiras, enquanto que para o EF, o foco seria na alfabetização e na matemática.

No que tange aos documentos que tratam das infâncias e do ser criança na EI e, de algum modo, no EF, no âmbito local, têm-se as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (Maceió, 2015). Em consonância com a base legal nacional que orienta a EI, reforça que a criança é “sujeito de direitos, reconhecendo seu papel ativo e cidadão desde seu nascimento” (ibid., p. 11).

Destaca-se também a defesa das Orientações por uma Educação Infantil que tenha a criança como protagonista, como um sujeito ativo na própria vida e na cultura, e a fuga de uma cultura adultocêntrica. De acordo com o documento, a cultura adultocêntrica

reflete a forma como nossa sociedade tradicionalmente se organizou em torno das relações de poder do adulto sobre as crianças: são os adultos que decidem sempre o que é melhor para as crianças, seja na família, seja nas instituições e qualquer outro contexto. Sua participação é nula ou inexistente. Ou seja, a cultura adultocêntrica nega a cultura infantil, por não reconhecer o universo infantil e as crianças como sujeitos de direito e ativos na produção de conhecimento e cultura (Maceió, 2015, p. 68).

Assim, o documento pleiteia por um contexto educacional distante dessa cultura e orienta para uma percepção da criança como protagonista dos seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento. De forma adicional, o documento preconiza uma educação que busque abraçar as infâncias, no plural, “pois nem todas as crianças vivem sua infância da mesma forma” (ibid., p 68).

O Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil tem uma perspectiva semelhante, em consonância com os Estudos Sociais da Infância (Maceió, 2020). No documento, a infância é considerada parte da estrutura social, uma geração, e a criança é entendida como o sujeito dessa categoria.

O Referencial também defende a existência de infâncias, em sua pluralidade, já que esta não é a única categoria que define as crianças, pois sexo, raça e classe social também as marcam. Além disso, afirma-se que “Ao lado da concepção das crianças como atoras sociais, desde que são bebês, vem se desenvolvendo uma nova ideia que fundamenta currículos para a Educação Infantil, especialmente no Brasil: a criança como ser de múltiplas linguagens” (Maceió, 2020, p. 170).

2.2 A TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E MUNICIPAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB (Brasil, 1996), é a lei que organiza e regula o sistema educacional brasileiro. Ela defende o direito a uma educação universal de qualidade e define sua estrutura desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito às etapas da EI e do EF, esta lei sofreu alterações em alguns artigos através das leis nº 11.114/05 (Brasil, 2005) e nº 11.274/06 (Brasil, 2006). Na primeira se estabelece que as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas no EF a partir dos 6 anos de idade e a segunda, além de reiterar a primeira, define que o EF passa a durar 9 anos. Anteriormente, a matrícula obrigatória no EF se dava aos 7 e a etapa durava 8 anos (Brasil, 1996). Dessa maneira, a proposta da lei nº 11.114/05 (Brasil, 2005) termina por reduzir o tempo de permanência da criança na EI.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são as normas que orientam “as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11). No quesito transição, o item “12. Avaliação” do documento defende um trabalho contínuo no que diz respeito aos processos de aprendizagem. De acordo com a norma, isto deve ocorrer através da elaboração de “estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)” (ibid., p. 29).

Na seção seguinte à já citada, “Articulação com o Ensino Fundamental”, as Diretrizes reiteram a necessidade de continuidade do trabalho da Educação Infantil, o respeito às particularidades da faixa etária e enfatizam que não deve haver antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental (ibid., p. 30). A partir dos documentos de caráter mandatórios, outros documentos orientadores vão sendo publicados.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), assim como as DCNEI, possui uma seção específica para tratar dessa passagem. A seção possui 3 páginas, sendo 2 destinadas a apresentar uma síntese das aprendizagens

esperadas ao final da EI de acordo com cada campo de experiências. Neste item, assim como os documentos já citados, existe a defesa pela continuidade entre as etapas.

O documento cita também uma postura de integração, respeito à singularidade, mediação, acolhimento e adaptação, ressaltando que relatórios e portfólios da EI podem contribuir para “facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar” (ibid., p. 53). Além disso, o documento explicitamente cita que deve-se buscar “superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais” (ibid., p. 57).

Por se tratar de uma pesquisa realizada a partir de inquietações vividas em escolas situadas na cidade de Maceió, faz-se necessário citar também os documentos locais que versam sobre a transição entre EI e EF. Assim, consultou-se nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (OCEI) da Rede Municipal de Maceió publicadas pela Secretaria Municipal de Educação (Maceió, 2015). Ao referir-se à passagem entre estas etapas da educação básica, o documento menciona como uma das seis dimensões do currículo juntamente com o espaço, o tempo, a relação adulto-criança, a avaliação e a documentação e a relação família-comunidade (ibid., p. 96). Com isso já se percebe a relevância que é dada à passagem das etapas.

De modo complementar, é válido ressaltar que, neste documento, há uma seção com 12 laudas especificamente designada à transição da EI para o EF. Destaca-se, na introdução da seção, como essa transição é um momento crucial para as crianças, cujo currículo deve garantir uma “aproximação” (ibid., p. 200) que considere essa dimensão para que a passagem aconteça de forma serena. Afirma-se que essa aproximação, contudo, não deve significar a transformação da EI em uma preparação para o EF.

O documento se aprofunda na temática ao apresentar pesquisas realizadas no Brasil que apontam para rupturas e impasses nesse momento escolar (Neves et al., 2011; Motta, 2011, 2013; BARBOSA, 2006 *apud* Secretaria Municipal de Educação, 2015). De acordo com Neves et al. (2011 *apud* Maceió, 2015, p. 201), este momento é marcado por “um maior controle corporal e desenvolvimento de

atividades de caráter repetitivo, além da diminuição drástica do tempo de brincadeira". A autora reflete, ainda, sobre "como a escola de EF transforma as crianças em alunos" (p. 203), enfatizando a redução do tempo do brincar livre como uma evidência de que o que recebia atenção e investimento eram atividades escolarizadas.

Já a pesquisa de Barbosa (2006 *apud* Maceió, 2015), traz a presença da uniformização dos sujeitos como uma característica presente na escola. Segundo a autora, há uma forte padronização das necessidades fisiológicas, como comer e ir ao banheiro, da vontade de brincar e de fazer as atividades escolares. Entende-se que na escola todos devem realizar as mesmas ações em horários pré determinados para se reduzir os esforços, submetendo então a individualidade dos estudantes a um funcionamento uniformizado.

No final da seção "Transição para o Ensino Fundamental" das Orientações Curriculares, o estabelecimento de "pontes" entre a EI e a EF é salientado. Com isso, seria posto em evidência que a mobilidade e o corpo infantil não deixam de ser elementos importantes no desenvolvimento das crianças apenas porque elas passaram de uma etapa escolar para a outra. Somado a isso, advoga-se que "a brincadeira continua sendo um grande veículo de aprendizagem e, sobretudo, um direito inalienável da criança que precisa ser respeitado e garantido" (Maceió, 2015, p. 207).

O documento anuncia o intuito de gerenciar as rupturas presentes nessa transição, propondo essa passagem como uma das dimensões da EI na rede de ensino municipal de Maceió (*ibid.*). De maneira complementar, o texto também enfatiza a necessidade de parceria entre a escola e as famílias e entre os educadores da EI e os do EF para apoiar as crianças nessa fase. Por fim, ressalta-se um dos objetivos dessa transição listados no documento, que é: "alimentar a infância na EI e fazer a infância presente no EF" (*ibid.*, p. 210).

Nesse sentido, as OCEI (Maceió, 2015) de Maceió trazem pesquisas pertinentes que geram reflexões quanto ao que tem sido feito e esperado das crianças na passagem da EI para a EF. Elas também defendem as especificidades da EI e estabelecem expectativas claras para a transição para o EF. Com isso,

pode-se afirmar que nelas se encontram pistas de onde se está falhando com as crianças e o que pode ser feito para apoiá-las nessa mudança.

O Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (Maceió, 2020) é outro documento local pertinente. Nele há orientações transparentes direcionadas, especificamente, à passagem da EI para o EF. Destarte relata-se que esta transição das crianças tem sido um dos grandes desafios. Segundo o documento, a EI e o EF são “etapas historicamente separadas por concepções e práticas pedagógicas distintas, o que tem sido motivo de incômodo, reflexão e discussão entre os profissionais das escolas e formadores da Semed” (Maceió, 2020, p. 267).

As rupturas tem se apresentado em diversos aspectos: currículo, processo avaliativo, espaços escolares, materiais didáticos, abordagem metodológica e expectativas de aprendizagem (ibid.). No EF, ocorre uma fragmentação do currículo em disciplinas, o foco na apropriação do sistema de escrita alfabética e de conceitos matemáticos. Com isso, muitos “[d]os saberes construídos pelas crianças na EI não são devidamente reconhecidos e valorizados pelos(as) professores(as) do 1º ano do EF” (Maceió, 2020, p. 269).

Além disso, o documento apresenta duas subseções com orientações para o trabalho pedagógico nesse momento de transição (Maceió, 2020). Defende-se uma série de ações: o diálogo permanente entre as instituições de EI e EF, promoções de visitas às escolas de EF, o acolhimento na inserção na nova etapa, o acolhimento das famílias e reuniões com pais e responsáveis.

Destaca-se também a organização intencional dos espaços escolares e das jornadas infantis para favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Alguns pontos trazidos foram: a promoção de espaços desafiadores e seguros; de interações criança-criança; o revezamento entre atividades tranquilas e outras mais movimentadas; a alternância entre atividades individuais, em pequenos grupos e no grupo grande, etc (Maceió, 2020). E, por fim, o Referencial discute as práticas de leitura e escrita, o perfil das(os) professoras(es), a importância do acompanhamento e registro das atividades, e orientações para as(os) gestoras(es).

O que se pode refletir, através da exploração destes textos, é que os documentos se preocupam com a articulação ou a continuidade do trabalho da EI no EF, orientando, por exemplo, o trabalho em conjunto das professoras destas etapas

e das famílias, assim como, simultaneamente, prevê as tensões, rupturas e impasses entre as etapas da EI e do EF.

Contudo, enquanto as DCNEI (Brasil, 2010) apontam para as interações e brincadeira como eixo estruturante da EI, a respeito do EF a BNCC (Brasil, 2018) apresenta o foco dos Anos Iniciais como sendo o da alfabetização, o que dá indícios de visões diferentes sobre o ser criança em ambas as etapas. Com isso, infere-se que há uma ruptura que impacta negativamente nesse processo de transição. Enquanto a BNCC aponta que as crianças do EF têm maior autonomia para movimentar-se e locomover-se (Brasil, 2018), as discussões trazidas nas Orientações Curriculares de Maceió trazem dados que apontam para a restrição dos movimentos das crianças e ampliação do tempo de espera quando as crianças chegam ao EF (Maceió, 2015).

Outro ponto que merece reflexão é a antecipação da entrada das crianças no EF, o qual será discutido na próxima seção através dos questionamentos de Monção (2022). Além disso, pode-se considerar também que, felizmente, os documentos locais (Maceió, 2015, 2020) estão atentos a estas inconsistências entre as etapas e se propõem a guiar as redes, instituições, gestores e educadores para um caminho que respeite as especificidades da passagem da EI para a EF.

2.3 A TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS DE ACORDO COM A LITERATURA ACADÊMICA

Para tratar das particularidades da transição da EI para o EF de acordo com a literatura, é válido retomar que esta passagem sofreu alterações em 2005 quando a Lei nº 11.114 (Brasil, 2005) torna obrigatória a matrícula no EF a partir dos 6 anos de idade - o que anteriormente acontecia aos 7. Monção (2022) reflete sobre esta antecipação da entrada das crianças no EF. A autora questiona:

Os responsáveis por apresentar os projetos de lei que se transformam em legislação educacional partem das necessidades e das singularidades das crianças para sua proposição? A Lei Federal n.º 11.114/2005, que instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos seis anos de idade, considerou a trajetória das crianças na educação infantil, e a partir disso sugeriu sua inserção no ensino fundamental? (Monção, 2022, p. 149).

Em seu texto, a autora sugere que essas alterações não apenas desconsideraram as particularidades das crianças, como parecem ter sido de teor meramente administrativo (ibid.). Monção reitera o posicionamento de Arelaro (2005 *apud* Monção, 2022, p. 157-158), ao supor que a proposta do autor da Lei nº 11.114/05 era a de levar as turmas de crianças de 6 anos da EI para o EF porque os municípios, responsáveis pela EI, tinham dificuldades para ampliar a EI e não poderiam contar com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Monção (2022) afirma que essas mudanças resultaram em “efeitos nefastos” (p. 157) para as crianças, pois as privaram de experienciar suas infâncias em ambientes educacionais que valorizam a brincadeira e as interações como fundamentais para a primeira infância. Segundo a autora, é comum encontrar, em instituições escolares públicas e privadas crianças de seis anos sendo rotineiramente “expostas à atividades dirigidas de ensino que excluem totalmente o lúdico, a brincadeira, a imaginação e o contato com a natureza do tempo escolar, e por meio do controle são reprimidas as tentativas de interações entre as crianças” (Monção, 2022, p. 159).

Além disso, a autora cita estudos anteriores que apontam para o fato de que as crianças, na prática, iniciam o EF aos cinco anos, o que significa a antecipação do processo de escolarização e a redução do tempo de suas infâncias (Arelalo, 2005; Corrêa, 2011; Klein, 2011; Jacomini, 2011; Biazan, 2017; Bortoletto, 2021 *apud* Monção, 2022). Monção (2022) conclui que um dos grandes desafios da atualidade é romper com o adultocentrismo, mas deve-se ter esperança em uma nova cultura política e organização da sociedade que considere a criança como sujeito de direitos.

Ao considerar as pontuações de Monção (2022), torna-se mais evidente ainda a necessidade de se dar continuidade ao trabalho da EI nos Anos Iniciais do EF - continuar com o respeito pelos tempos e movimentos da criança, e a intencionalidade da organização das jornadas e espaços escolares. Com a antecipação da entrada das crianças no EF, não há somente uma ruptura entre as etapas, como também, nos últimos 20 anos, a brincadeira e as interações perdem a sua relevância para as instituições quando as crianças chegam aos 6 anos de idade.

Enquanto Monção (2022) rechaça a antecipação do EF e a diminuição temporal das infâncias, Motta (2011) foca sua crítica nas transformações sociais na passagem da EI para o EF: de crianças a alunos. Ao acompanhar, em seu doutorado, uma turma de crianças por três anos em um município do Rio de Janeiro, a autora pontua elementos que marcam a entrada das crianças no EF. Dentre eles é válido citar: a disposição das carteiras em fileiras, a professora sempre na frente da sala, as filas que organizam as crianças de acordo com gênero e turma, a disposição do mobiliário, o silêncio exigido, o grande tempo de espera (ibid.).

Neste contexto, a autora afirma que os corpos infantis demonstraram aprendizados específicos ao serem submetidos à disciplina escolar do EF:

a sala de aula, no ensino fundamental, era um espaço de movimentos mais contidos, as vozes reguladas num volume mais baixo. Os movimentos não autorizados deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta. Percebia-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares, que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno (Motta, 2011, p. 167).

De maneira complementar, Motta (2011) discorre que a rotina escolar parece funcionar numa lógica moderna de uniformização dos sujeitos, cujo objetivo principal seria o de garantir o máximo de resultados com o mínimo de esforço. Ela critica a negação das necessidades individuais, como ir ao banheiro ou sentir fome, para que todas as crianças realizem as mesmas atividades nos mesmos horários. Arelado a isso, surge uma enorme quantidade de tempo ocioso, de espera, em que às crianças não é permitido fazer nada para que se evite tumultuar ou quebrar as regras da sala (ibid.).

Simultaneamente, destaca a autora, ao aprender a serem alunos, as crianças da turma observada também se depararam com seu poder de resistência através de pequenas ações insubmissas: uma criança 'cola' dos colegas quando não compreende a proposta da atividade, crianças conversam baixo para não perturbar o silêncio imperativo, uma criança se levanta repetidas vezes sob o pretexto de apontar o lápis, crianças comem bala etc. Para a autora, essas ações transmitem a potência das crianças para recriar a realidade, ainda que sob a robusta ação da disciplina escolar. Por fim, ela defende: "O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos

escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos” (Motta, 2011, p. 171).

Sob uma ótica diferente, no artigo *Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?*, Moss (2011) discorre sobre a transição entre o que se chama, em países estrangeiros, de “pré-escola” e “escola”, ou ainda, entre a educação infantil e o ensino obrigatório. Nesse sentido, entende-se que seus questionamentos se traduzem na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Brasil. Ao discorrer sobre essa passagem, o autor defende a existência de quatro possíveis relações entre as instituições escolares das duas etapas: (1) Preparando as crianças para a escola; (2) Distanciamento; (3) Preparando a escola para as crianças; (4) Vislumbre de uma possível convergência (Moss, 2011).

No primeiro tipo de relação, *Preparando as crianças para a escola*, a escola obrigatória é a parceira mais forte e para a EI sobra o papel de preparação para as expectativas do sistema escolar. Nesse tipo de relação, fala-se em termos como “prontidão para a escola” e “criança apta” (ibid., p. 148). O autor a critica duramente, afirmando que essa é a que mais se associa a uma noção de “escolarização” que vai “tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses” (Moss, 2011, p. 149, grifo nosso).

No *Distanciamento*, o segundo tipo de relação, os sistemas de educação infantil apresentam uma identidade muito distinta da escola obrigatória e contra ela chegam a apresentar até um certo grau de oposição ou antagonismo (ibid.). Moss (2011) também critica esse tipo de relação, pois ela não se constitui como uma parceria e, atualmente, isto não é aceitável nos discursos políticos.

O terceiro modelo, *Preparando a escola para as crianças*, tem como ponto de partida um olhar crítico para a escola tradicional, na intenção de atender às necessidades das crianças. Em países como a Noruega, com a antecipação da entrada das crianças na escola obrigatória dos 7 para os 6 anos, seguiu-se um debate sobre

a necessidade de a “pedagogia do jardim da infância” ter mais influência na escola, pelo menos em seus primeiros anos. O novo primeiro ano, para as crianças de 6 anos vindas do jardim da infância, deveria ser

significativamente diferente da pedagogia escolar tradicional, baseando-se principalmente na “pedagogia do jardim da infância”, enquanto os quatro anos escolares seguintes deveriam integrar as tradições do jardim da infância e da escola, com ênfase na exploração e aprendizagem pelo brincar (Moss, 2011, p. 152).

Já o último tipo de relação, *Vislumbre de uma possível convergência*, leva em consideração que as etapas pré-escola e escola possuem tradições e culturas bastante distintas, o que resulta em valores e práticas muito diferentes. A premissa desse tipo de pedagogia se basearia na necessidade de se elaborar em conjunto uma nova educação que parta da mesma visão da infância (ibid.). Nessa relação, a pré-escola e escola são entendidas como parceiras igualitárias na elaboração de um projeto em comum que tenha a criança ativa como seu centro.

Ao se observar esses quatro tipos de relação, reflete-se que é possível que todas elas coexistam na realidade brasileira, por se tratar de um território tão vasto e coberto por tantas desigualdades. Também é possível indagar: Qual será a visão que transmitem documentos norteadores da educação brasileira, como a BNCC? Será que ela, ao definir o eixo do trabalho pedagógico como a brincadeira e as interações na EI e o foco do EF na alfabetização e letramento, não estaria produzindo relações de distanciamento ou preparatórias?

Com tantas orientações para a passagem da EI para o EF, os documentos locais do município de Maceió (2015, 2020), por outro lado, parecem apostar em outro tipo de relação, como o “Preparando a escola para as crianças”. Diz o Referencial Curricular que deve haver:

Diálogo permanente entre as instituições de EI e de EF, inclusive em momentos formativos, a fim que os docentes dessas etapas compreendam melhor as especificidades do trabalho pedagógico de cada segmento, e, ao mesmo tempo, busquem os elementos de aproximação dos currículos, garantindo, assim, a continuidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. (...) Diferentes formas de articulação entre EI e EF por meio de encontros, visitas, reuniões, instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das aprendizagens alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do EF conhecer o trabalho desenvolvido na EI, independentemente de essa transição ser feita na mesma instituição ou entre instituições diferentes (Maceió, 2020, p. 270-271).

Braga e Carvalho (2024) também se valem da tipologia de Moss (2011) ao estudar o panorama das produções científicas nacionais e internacionais sobre o

tema. Os autores afirmam que uma quantidade significativa dos estudos brasileiros analisados expressou uma passagem descontinuada entre as etapas “ainda que se deem em territórios comuns, como municípios, redes ou ainda em uma mesma escola” (Braga; Carvalho, 2024, p. 22).

As diferenças entre elas são válidas devido aos seus distintos objetivos educacionais, contudo, há “um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas do Ensino Fundamental, sem diálogo ou articulação entre elas” (ibid., p. 19). Adicionalmente, encontraram-se evidências para afirmar que a EI tem sido vista no Brasil como etapa preparatória para o EF (ibid.).

Apesar disso, também se constataram alterações nas condutas visando articular as etapas, convergindo na compreensão da infância com especificidades que devem ser respeitadas (ibid.). Assim, os autores concluem que “coexistem no país projetos em disputa, com a concepção funcionalista da escola ainda fortemente presente” (ibid., 2024, p. 23) e que é fundamental que se realizem mais pesquisas sobre a transição entre as etapas que privilegiem a escuta das crianças.

2.4 DESCONTINUIDADES E POSSIBILIDADES NA TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para refletir sobre as possibilidades à transição da EI para o EF que respeitem as especificidades das crianças, traz-se aqui o relato de experiência de uma pesquisa-ação realizada no contexto de uma proposta formativa para educadores(as) em uma escola da rede privada.

De acordo com Thiollent (2011, p. 20 *apud* Silva, Matias, Barros, 2021), a pesquisa-ação se configura como um dos tipos de pesquisa social de base empírica elaborada e executada “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 492). Engel (2000) afirma que através dessa modalidade de pesquisa se busca “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (p. 182).

Este autor adiciona que no contexto educacional, a pesquisa-ação se configura como uma ferramenta potente para o desenvolvimento profissional dos docentes (Engel, 2000). Engel corrobora com o posicionamento de Nunan (1990, 1993 *apud* Engel, 2000) quando pontua que este tipo de pesquisa “constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 183).

O artigo trata de um relato de experiência de uma pesquisa-ação que se deu no contexto de ações formativas para educadores em uma escola privada da cidade de Maceió. Através dele buscou-se contribuir para a produção de conhecimentos contextualizados tendo como disparadora uma vivência profissional. Para Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), o relato de experiência se configura como:

um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Para compor a metodologia desse relato, contou-se com a leitura e análise dos diários de campo da pesquisa-ação já mencionada. Na visão de Medrado, Spink e Mélo (2014), os diários de campo são ferramentas ativas que permitem a aproximação do(a) pesquisador(a) com o cotidiano do campo, produzindo conhecimentos e novos olhares sobre as cenas revisitadas. Dessa forma, os registros não se limitaram a descrições objetivas de tempos, materiais e espaços escolares, mas também abrangeu percepções e inquietações da pesquisadora-educadora sobre a própria prática e movimentos das crianças.

A motivação para desempenhar essa pesquisa-ação se deu durante a participação de um clube de leitura conduzido pela direção acadêmica com outras colegas educadoras. Nele, estudou-se o livro “A Arte de Estabelecer Limites” de Sonia Kliass (2025), educadora com inspirações piklerianas e da Pedagogia Waldorf. O clube foi elaborado na intenção de discutir estratégias para lidar com ‘comportamentos desafiadores’ observados no cotidiano escolar.

Para Kliass (2025), é comum que se suponha que as crianças com comportamentos desafiadores sejam interpretadas como crianças “sem limites”. O

que a autora aponta é que, muitas vezes, pode ser que o caso seja justamente o oposto: o excesso de limites, porém limites sobre o que a autora chama de “necessidades vitais das crianças”, como a brincadeira e a liberdade de movimento. Ela defende que “as dificuldades vivenciadas pelos adultos são, portanto, o resultado dessas deficiências, pois as crianças, com seus comportamentos, estão expressando desconforto” (Kliass, 2025, p. 20).

Dentro dessa discussão, surgiram também pautas que tocaram esta educadora-pesquisadora: a agitação das crianças durante as aulas e a quantidade de alunos em sala (25 crianças). Com isso, alguns questionamentos foram levantados: “Será que as crianças têm tempo suficiente para correr e brincar livremente nos Anos Iniciais?” e “Por que não dividir a turma em dois grupos menores?”. A partir disso, a semente da pesquisa-ação estava plantada e se deu início a uma investigação que buscava testar uma dupla estratégia: a divisão da turma em dois grupos e a promoção de tempo adicional para brincar livremente em áreas externas.

Assim, a pesquisa se deu no período de agosto a outubro de 2025, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Maceió de classe média-alta. O grupo era composto por 25 crianças e possuía 5 educadoras de referência, sendo elas: duas duplas de professora-assistente, além de uma acompanhante de um estudante com necessidades educativas específicas. Cada dupla professora-assistente regia 3 disciplinas, então havia um revezamento na equipe durante o mesmo turno, e havia a presença simultânea de 3 das adultas de referência em sala.

É válido explicitar que, quanto aos tempos instituídos e espaços da escola, são 5 horas e 40 minutos de rotina escolar no 1º ano da EF, sendo os primeiros 10 minutos livres em sala; a duração de cada aula é de 50 minutos, o lanche na cantina, de 15 minutos e o livre brincar no parquinho do EF também tem duração de 15 minutos. Já no ano escolar anterior, o último ano da EI, o tempo na mesma instituição é de 5 horas, sendo os primeiros 30 minutos de livre brincar em sala, 30 minutos de brincadeira livre em áreas externas (pátio ou parquinho da EI), 15 minutos de lanche em sala e 50 minutos de brincadeira no tanque de areia uma vez na semana. A priori, já se pode mensurar algumas perdas ocorridas na transição de

uma etapa para a outra: do momento oficialmente livre em sala de aula reduziu-se 20 minutos, do brincar livre em áreas externas subtraiu-se 15 minutos diários e eliminou-se os 50 minutos semanais do tanque de areia.

A pesquisa-ação se deu nas disciplinas ministradas por esta educadora-pesquisadora - Inglês, Matemática e Ciências. A primeira parte da intervenção se dava pela divisão da turma em dois grupos menores nos momentos citados - um grupo era coordenado pela professora regente e outro pela professora assistente. Essa divisão ocorria durante exposição de conteúdo escolar, experimentos científicos, atividades de matemática com materiais concretos, contação de histórias e debates.

Esta estratégia é defendida por Dove e Honigsfeld (2018, p. 9, tradução nossa) dentro de uma prática pedagógica intitulada “co-teaching” ou co-ensino, que faz parte do que se chama de ciclo de ensino colaborativo. Este ciclo envolve o planejamento colaborativo, o co-teaching, a avaliação colaborativa da aprendizagem do aluno e a reflexão sobre e durante a ação (ibid.). O objetivo do co-teaching é “co-ensinar através de instruções diferenciadas” e “utilizar vários modelos de instrução para estabelecer equidade entre parceiros de co-teaching e estudantes” (Dove; Honigsfeld, 2018, p. 11, tradução nossa). Além disso, ele prevê que se alcance uma parceria equitativa com protagonismo compartilhado e engajamento entre os educadores.

Dentre os modelos de co-teaching, há o “Dois Grupos - Dois Ensinam o Mesmo Conteúdo”, ou o ensino paralelo - o modelo final escolhido para a intervenção da pesquisa-ação desenvolvida entre agosto e outubro de 2025. Nesse modelo, há uma divisão da turma em dois grupos com aproximadamente o mesmo número de crianças. Para as autoras, ensinar um grupo menor de alunos “permite um tempo maior de contato estudante-professor e aumenta a habilidade do professor de oferecer retorno imediato, construir relacionamentos estudante-professor e oferecer remediação imediatamente” (Dove; Honigsfeld, 2018, p. 115, tradução nossa).

Nos estágios iniciais da pesquisa, a estratégia adotada foi o mesmo modelo, mas com adaptações: se dividiu a turma em dois grupos de aproximadamente a mesma quantidade de alunos para realizar atividades diferentes. Neste caso, a

professora regente ministrava a aula para um grupo (metade da turma) dentro da sala enquanto a professora assistente direcionava o outro grupo (a outra metade) para brincar livremente em um dos parquinhos da escola.

Dessa forma, se buscava revezar as atividades livres e as dirigidas, garantindo também um tempo de brincar livre para além dos 15 minutos estipulados formalmente pela escola. Contudo, nessa abordagem, o controle do tempo das aulas ficou desproporcional: um grupo acabava tendo mais tempo de brincar e não conseguia terminar as atividades propostas.

Para contornar essa questão, reformulou-se a estratégia para a proposta original de Dove e Honigsfeld (2018) - dois grupos simultâneos dentro da sala de aula: um com a professora e outro com a professora assistente ensinando o mesmo conteúdo, ou o modelo de ensino paralelo. Quanto ao brincar livre adicional que se buscou propiciar intencionalmente no primeiro momento da pesquisa-ação, ele foi organicamente realocado para o final das propostas pedagógicas, antes do recreio institucionalizado.

Após semanas de aplicação desse formato de aula, partindo da ideia de que se deve ouvir a voz das crianças naquilo que lhes diz respeito (Monção, 2022, Maceió, 2015, 2020), uma das etapas da pesquisa envolveu conversar com as crianças sobre o que elas achavam da estratégia dos dois grupos. Nesse momento, as crianças foram perguntadas sobre qual formato de aula elas preferiam: o do grande grupo com todas as crianças e professoras ou o de dois grupos, cada grupo com uma professora diferente. Algumas responderam que preferiam a primeira opção e outras a segunda, porém quando perguntadas porque, elas não conseguiram elaborar justificativas.

Com isso, as perguntas foram reformuladas e uma nova conversa se deu com as crianças em outro dia: elas foram perguntadas em que opção (um grupo grande ou dois grupos menores) elas conseguiam prestar mais atenção. Algumas crianças responderam que nos dois grupos menores, pois havia menos ruído e menos pessoas, era mais fácil de compreender e de se manterem focadas. Quando perguntadas em que alternativa elas conseguiam falar mais, a maioria apontou pelos grupos menores, pois havia menos gente, ficava menos apertado e elas conseguiam ficar mais perto. Algumas crianças também não souberam justificar suas

preferências. Poucas relataram preferir o grande grupo pela proximidade da professora ou dos amigos.

O fim da pesquisa-ação não significou o fim do uso da estratégia de dois grupos simultâneos de Dove e Honigsfeld (2018), pois conclui-se que ela colaborou para uma articulação entre as propostas da EI e da EF em algumas medidas. A esta professora-pesquisadora foi possível refletir que, idealmente, esta pesquisa-ação teria se dado no início do ano letivo visando acolher as crianças nos seus momentos iniciais no EF. Contudo, esta foi a trajetória real e possível de se traçar.

Assim, considera-se primeiramente, mas não mais relevante que as outras elaborações, que, a estratégia de dois grupos simultâneos por si só já ampliou um dos aspectos destacados pelo Referencial Curricular de Maceió quanto às jornadas infantis: a “alternância entre atividades individuais, em pequenos grupos e no grupo grande” (Maceió, 2020, p. 274). Anterior à estratégia de Dove e Honigsfeld (2018), as atividades em pequenos grupos eram menos frequentes na turma de primeiro ano, ainda que cotidiana e intencionalmente presentes na rotina através de atividades por estação.

Nessa mesma perspectiva, com a estratégia, aumentaram-se as interações criança-criança e adulto-criança, um outro elemento trazido pelo Referencial no item das jornadas infantis (ibid.). Com um grupo menor de crianças as professoras tinham mais tempo e contato próximo com mais crianças, podendo direcioná-las e ouvi-las com maior profundidade. As próprias crianças, na conversa sobre o uso dos dois grupos nas aulas, valorizaram a menor quantidade de pessoas, pontuaram ser mais fácil de se ouvir e ficar atentas. Pontos já trazidos por Dove e Honigsfeld (2018) como consequências positivas da estratégia.

Com a adoção da estratégia dos dois grupos, também se observou que as crianças tinham maior oportunidade de participar do seu próprio processo de aprendizagem, pois tinham mais chances de manusear os materiais de matemática e de ciências, por exemplo. Previamente, o formato desses momentos permitia a interação de um número restrito de crianças com os materiais devido ao longo tempo de espera que se causava no restante da turma. Então no formato anterior, a maioria das crianças se mantinha em postura espectadora. Com a divisão em dois grupos, mais crianças conseguiam interagir com os objetos das aulas e esperar

menos tempo para desempenhar estes contatos. Dessa forma, se interpreta que a organização dos espaços e materiais promoveu e estimulou, como prega o Referencial Curricular de Maceió, “diferentes experiências”, “o protagonismo”, “a investigação” e “a curiosidade” (Maceió, 2020, p. 272).

Por fim, entende-se que a oferta do tempo livre adicional para brincar nos parquinhos da escola se deu como um ganho que subverte o curto tempo de recreio determinado pela escola para o EF, o único momento oficialmente destinado ao brincar livre em áreas externas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió:

Estabelecer pontes entre a educação infantil e ensino fundamental pode contribuir para um maior conhecimento das práticas desenvolvidas na educação infantil e uma tomada de consciência de que **as crianças não deixam de ser crianças quando ingressam no ensino fundamental, que seu corpo e movimento continuam a ser instrumentos para o desenvolvimento do pensamento e inteligência e que a brincadeira continua sendo um grande veículo de aprendizagem** e, sobretudo, um direito inalienável da criança que precisa ser respeitado e garantido (Maceió, 2015, p. 207, grifo próprio).

De maneira complementar, Tiriba (2010), ao tratar sobre proposições que aproximem as crianças da EI da natureza. Em “Crianças da Natureza”, defende, entre vários outros argumentos, que o Art. 8º das DCNEI implica o direito “aos deslocamentos e aos movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (...)” (Tiriba, 2010, p. 4). De acordo com a autora, “as crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem” (ibid., p. 5). Se uma criança na EI deve ter esse direito garantido, por que não transpor essa demanda para a etapa seguinte, já que a criança do EF continua sendo criança - com a diferença de ter um ano a mais de vida?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, através dos documentos educacionais legais nacionais e municipais (Brasil, 2010, 2018; Maceió, 2015, 2020), que a criança é um sujeito ativo e de direitos que deve ter suas especificidades respeitadas durante o seu desenvolvimento nas instituições escolares. Além disso, entende-se não há apenas

uma infância, mas uma pluralidade de infâncias reais que devem ser levadas em conta no processo educativo. Compreende-se também que a transição entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é endereçada nos documentos norteadores da educação brasileira com ênfase na busca pela continuidade entre elas na tentativa de superar rupturas (Brasil, 2018; Maceió, 2015, 2020).

Nos textos locais da cidade de Maceió, encontram-se pistas específicas para a condução de um trabalho articulado entre as etapas, não só entre as instituições, como também entre profissionais docentes da EI e do EF e entre a escola e a família (Maceió, 2015, 2020). O planejamento didático no EF, para que respeite os tempos e direitos das crianças, deve buscar organizar intencionalmente os materiais, espaços e jornadas infantis para proporcionar o livre brincar, o acesso a áreas externas e o revezamento entre pequenos e grandes grupos (Maceió, 2020).

Na literatura acadêmica sobre a passagem da EI para o EF, ressalta-se o fato de que a criança é um sujeito de direitos e que, na educação, independente da etapa na qual está inserida, a criança deve ser entendida como sujeito ativo, como aquele que sabe e pode se posicionar sobre o que lhe diz respeito. Nesse sentido, o rompimento com uma cultura adultocêntrica é um dever dos educadores (Maceió, 2015, 2020; Monção, 2022; Motta, 2011).

De forma complementar, pode-se afirmar que a escola precisa reconhecer os alunos também como crianças, não só como pupilos que devem ouvir, manter o silêncio, fazer fila, ler, escrever e conter seus movimentos na sala de aula, mas como crianças que precisam brincar, interagir e participar do seu processo de aprendizagem (Motta, 2011). Assim, entende-se que as instituições escolares da EI e da EF devem aproximar suas propostas, seja para trazer um pouco da EI para o EF seja para reformular as práticas tradicionais do EF (Moss, 2011).

Com a experiência da pesquisa-ação, esta educadora-pesquisadora reflete que ainda que uma equipe pedagógica composta por 3 educadoras de referência em uma turma de EF não seja a realidade da maioria das escolas brasileiras, o uso da estratégia dos dois grupos, possivelmente um independente e outro assistido, pode ampliar as perspectivas que acolham as especificidades das crianças no EF. O acréscimo de tempo para o livre brincar, em área externa à sala de aula, também é

algo que pode ser levado em conta pelos educadores e instituições dos Anos Iniciais, afinal, os alunos de 6 ou 7 anos não deixam de ser crianças por terem entrado no EF: brincar é um direito de todas elas (Motta, 2011). Assim, pode-se concluir que aproximações entre as etapas são bem vindas e necessárias.

Por fim, evidencia-se a relevância da pesquisa-ação como uma prática que fortalece o trabalho do(a) docente. Afinal, o ponto de partida é o(a) próprio(a) educador(a), seu cotidiano e seus desafios, e o ponto de chegada é a solução de problemas nesse contexto e o consequente aumento da sua experiência profissional (Engel, 2000). Moss (2011) defende que o(a) educador(a), para educar, “em seu sentido mais amplo, deveria ser reflexivo e democrático, um pensador e pesquisador crítico, um construtor colaborativo de conhecimento e valores, um desbravador curioso, propenso a se encantar e surpreender” (p. 156). No contexto da transição entre as etapas, uma pesquisa-ação protagonizada por um(a) docente reflexivo(a) pode atuar justamente nas rupturas e impasses, tornando o processo educativo mais acolhedor para as crianças - e quem sabe mais encantador para ele(a) mesmo(a).

REFERÊNCIAS

BRAGA, D.; CARVALHO, L. Relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: revisão integrativa sobre a transição entre as etapas. Pelotas: **Cadernos de Educação**, n. 68, e024035, 2024, p. 01-29.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

DOVE, M.; HONIGSFELD, A. **Co-Teaching For English Learners: A Guide To Collaborative Planning, Instruction, Assessment and Reflection**. California, US: Corwin, 2018.

ENGEL, G. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (ORG). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLIASS, S. **A Arte de Estabelecer Limites**. São Paulo: Grua Educação, 2025.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil**. Maceió: Viva, 2020.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J.; BRIGAGÃO, J.; NASCIMENTO, V. L.; CORDEIRO, M. P. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. pp. 274-294

MONÇÃO, M. A. G. As crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: avanço ou desrespeito aos direitos das crianças e às infâncias? In: FRIEDMANN, A.; LAMEIRÃO, L.; LEVY, P.; ECKSCHMIDT, S.; FARIAS, V. **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas e travessias**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho / Diálogos Embalados, 2022.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e o ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, pp. 142-159, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8Cxt9FPvt9ScKpCP6r5W7P> Acesso em: 25 maio 2022.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, no 1, 220 p. 157-173, jan./abr. 2011.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVA, A. L. da; MATIAS, J. C.; BARROS, J. A. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 490–508, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060>. Acesso em: 11 nov. 2025.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 out. 2025.