

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: BUSCANDO AÇÕES DE CONTINUIDADE

Amanda Ferro Galo¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5182-1727>.

E-mail: amandafg1502@gmail.com

Elvira Cristina Martins Tassoni²

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>.

E-mail: autor2@mail.comcristinatassoni@puc-campinas.edu.br

RESUMO

Discute-se a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, assumindo que o registro escrito sobre o trabalho pedagógico realizado e as aprendizagens das crianças podem se constituir em ponte para o processo de transição, sobretudo para a alfabetização. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento do simbolismo nas brincadeiras de faz de conta, nos desenhos e considerando também a fala podem ser articuladores na inserção das crianças em práticas de leitura e de escrita. O objetivo foi cotejar as temáticas indicadas pelas professoras, a respeito das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, com as que estão presentes em documentação pedagógica específica. A metodologia é qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas e análise documental. Participaram seis professoras. Os resultados demonstram continuidades e rupturas no processo de transição entre essas etapas, especialmente em relação à leitura e à escrita, conjecturando sobre possíveis efeitos para o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Desenvolvimento do Simbolismo; Práticas Pedagógicas.

THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL: SEEKING CONTINUITY ACTIONS

¹ Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista Fapesp de Iniciação Científica processo n. 2024/10342-0, Campinas, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5182-1727>. E-mail: amandafg1502@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>. E-mail: autor2@mail.comcristinatassoni@puc-campinas.edu.br

ABSTRACT

This study discusses the transition from Early Childhood Education to the 1st year of Elementary School, if written records of the pedagogical work carried out and the children's learning can serve as a bridge for the transition process, especially for literacy. It assumes that the development of symbolism in pretend play, drawings, and also considering speech can be key factors in children's insertion into reading and writing practices. The objective was to compare the themes indicated by the teachers, regarding children's learning and development, with those present in specific pedagogical documentation. The methodology is qualitative, developed through interviews and document analysis. Six teachers participated. The results demonstrate continuities and ruptures in the transition process between these stages, especially in relation to reading and writing, speculating on possible effects for the literacy process.

Keywords: Literacy and Reading; Development of Symbolism; Pedagogical Practices.

LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A LA ESCUELA PRIMARIA: EN BUSCA ACCIONES DE CONTINUIDAD

RESUMEN

Este estudio analiza la transición de la Educación Infantil al primer año de Primaria, partiendo de la premisa de que los registros escritos del trabajo pedagógico realizado y del aprendizaje infantil pueden servir de puente para este proceso, especialmente en lo que respecta a la lectoescritura. Se basa en la suposición de que el desarrollo del simbolismo a través del juego simbólico, el dibujo y el lenguaje pueden ser factores clave en la inserción de los niños en las prácticas de lectura y escritura. El objetivo fue comparar los temas señalados por los docentes, en relación con el aprendizaje y el desarrollo infantil, con los presentes en la documentación pedagógica específica. La metodología es cualitativa y se desarrolló mediante entrevistas y análisis documental. Participaron seis docentes. Los resultados demuestran continuidades y rupturas en el proceso de transición entre estas etapas, especialmente en relación con la lectura y la escritura, especulando sobre sus posibles efectos en el proceso de lectoescritura.

Palabras clave: Alfabetización y lectura; Desarrollo del simbolismo; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A literatura que discute a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) vem apontando que se trata de um processo de muitas rupturas, em diferentes âmbitos (rotina, espaços, práticas, avaliações, mobiliário, materiais). Defendemos, nesse artigo, dois aspectos que podem contribuir para a construção de continuidades entre as duas etapas. Um primeiro refere-se às práticas pedagógicas

em torno das atividades simbólicas próprias da infância – as brincadeiras de faz de conta, os desenhos, a linguagem oral e a escrita. O outro está no âmbito de políticas que fortaleçam a prática da documentação pedagógica, incentivando espaços de discussão sobre as informações relevantes a serem registradas e viabilizando o acesso a elas, sobretudo no período de transição da EI para o EF.

Em relação às atividades simbólicas, de acordo com Vigotski (2021), a gênese do desenvolvimento das funções psicológicas superiores está na apropriação dessas atividades durante a infância. O autor demonstra que o gesto de apontar é o primeiro sistema de representação que aparece, a partir da interpretação que o adulto faz da ação do bebê, ao projetar-se em direção a um objeto. A ação do outro, ao trazer o objeto para o bebê, faz com que o gesto de apontar comece a representar o desejo de obter algo que está distante. O gesto é a primeira atividade de representação e, a partir dele, Vigotski demonstra que a criança desenvolve os outros sistemas simbólicos, como a brincadeira de faz de conta, o desenho e a fala, traçando o desenvolvimento do simbolismo na infância.

Vigotski (2021) demonstrou que, a partir dos gestos, nas brincadeiras de faz de conta, a criança utiliza objetos representando outros e desenvolve uma atividade imaginária, em que seus movimentos cumprem a função de signo, atribuindo um significado diferente da função original. O gesto representativo é a chave da função simbólica na brincadeira. Posteriormente, é a fala que constitui elemento mediador na produção dos significados que circulam nas brincadeiras infantis, tais como: o papel que cada criança assume no cenário envolvido, os acontecimentos do momento etc. A criação durante a brincadeira de faz de conta representa possibilidades de inserção na cultura e de compreensão do mundo.

Quanto ao desenho, Vigotski (2021) explica que as primeiras garatujas são consideradas mais gesto do que desenho propriamente dito. É o próprio movimento da criança que se fixa no papel, pelo desenho. Com o desenvolvimento da fala, é ela que passa a ter centralidade nas descobertas que a criança faz sobre os significados nos desenhos ou rabiscos, ocupando função mediadora, possibilitando comunicar o que foi desenhado. As crianças desenhavam inicialmente o que conhecem e não o que veem, com base na memória. Assim, o desenho passa a ser usado como forma de

recordar algo, constituindo-se em uma atividade complexa, atuando como instrumento, que cumpre importante função mnemônica.

No desenvolvimento da fala, são os gestos que viabilizam a interação comunicativa entre crianças e adultos, em que estes sinalizam seus desejos e direcionam o olhar do adulto para o que querem demonstrar.

A escrita também é um sistema simbólico de grande complexidade em relação aos demais e de significativo valor social. O alerta feito por Vigotski (2021, p. 249) em seu tempo, ainda é bastante atual:

A escrita ainda ocupa um espaço relativamente limitado na prática do treinamento escolar se comparada ao enorme papel que possui no processo de desenvolvimento cultural da criança. (...) Ensina-se à criança a escolher letras e a construir palavras, mas não se ensina a escrita da linguagem.

Esse conjunto de sistemas simbólicos compõem o que Vigotski (2021) denominou de a pré-história da linguagem escrita e abre um importante debate sobre o espaço dedicado a essas formas de linguagem na escola. Gestos, desenhos, as brincadeiras de faz de conta e a fala são precursores da escrita e, portanto, operar com diferentes simbolismos impacta o desenvolvimento da linguagem escrita, que é a mais abstrata e complexa dentre todos os demais sistemas simbólicos.

Considerando que as atividades mediadas por signos promovem um salto qualitativo no desenvolvimento das crianças, o registro dessas atividades e as formas como cada criança produz significado nas operações com signos torna-se relevante para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e pode ser um elo na transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). Vigotski (2021) já defendia que a articulação entre os diferentes sistemas simbólicos que se desenvolvem na infância se apoiam e se complementam entre si, visando à estruturação completa de todos eles. Um sistema simbólico já desenvolvido oportuniza o desenvolvimento de outro ainda em estágio embrionário.

Somando-se à relevância do desenvolvimento do simbolismo nas brincadeiras de faz de conta, representando diferentes papéis sociais; nos desenhos e por meio da fala, registrando e comentando/relatando diferentes experiências e situações; bem como participando de forma ativa em diferentes práticas de leitura e escrita, os registros pedagógicos podem se constituir em um instrumento importante que explora

o processo de desenvolvimento do simbolismo, por meio de diferentes atividades, registra o trabalho realizado e a relação de cada criança com esse trabalho.

A documentação pedagógica tem sido discutida na literatura como possibilidade tanto de concretização do desenvolvimento das crianças para que elas mesmas e seus professores possam ter consciência desse processo, registrando conquistas e novos modos de atuação das crianças, diante do trabalho pedagógico realizado (Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008).

O objetivo dessa pesquisa é, portanto, cotejar o que as professoras consideram relevante observar no processo de aprendizagem das crianças em relação ao desenvolvimento do simbolismo e se e como esses aspectos evidenciados se apresentam na documentação pedagógica específica utilizada em uma Rede Municipal de Educação de município localizado no interior do Estado de São Paulo. Defendemos que esses registros podem ser documentos valiosos que historicizam as experiências escolares na EI servindo de fonte de informações variadas para se planejar continuidades no início do EF, ajustando rotinas, diversificando materiais e planejando práticas que contribuam para produção de sentidos ao simbolismo mais complexo e abstrato que está ainda em processo de desenvolvimento – a linguagem escrita.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de entrevistas com professoras e análise documental de registros pedagógicos. A entrevista, segundo Lüdke e André (2005, p. 34), possibilita “a captação imediata e corrente da informação desejada (...). permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz.” Quanto à análise documental, a inspiração baseou-se em Cellard (2008) que sugere duas etapas para esse processo: uma preliminar em que se considera o contexto de produção de cada documento e a outra refere-se à análise propriamente dita do conteúdo, em que se trabalha na obtenção de informações significativas que possibilitem alcançar o objetivo proposto.

Participaram seis professoras, quatro que atuam em Centros de Educação Infantil e duas que atuam em Escolas de Ensino Fundamental. As entrevistas

semiestruturadas aconteceram por meio da plataforma *Google Meet* individualmente com cada professora e foram gravadas por meio de recursos da plataforma digital. As professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para este estudo e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer 5.712.776. A análise documental buscou identificar o que foi considerado relevante pelas professoras e o que está registrado em cada documento pedagógico, em cada um dos trimestres do ano de 2024. Os relatórios foram enviados pelas professoras que escolheram uma criança de sua turma. Foram atribuídos nomes fictícios para as professoras e crianças a fim de preservar suas identidades.

Na EI não há um roteiro específico a ser seguido para a escrita dos relatórios, mas é comum o registro do trabalho realizado em cada trimestre, especialmente os projetos de longa duração, além de informações sobre as relações interpessoais, a participação e algumas preferências da criança. No EF, o relatório segue uma subdivisão por componente curricular, também registrando o trabalho realizado e a relação da criança em termos de participação e de aprendizagens.

As análises foram organizadas por eixos de acordo com o tipo de atividade simbólica, comparando o que foi registrado e o que foi dito pelas professoras, nas entrevistas. Reconhecemos que há diferenças entre o que é explicitado oralmente e o que é registrado por escrito. As práticas relatadas são mais ricas, uma vez que o relato oral é mais fluido e dinâmico, abrangendo aspectos que não aparecem nos relatórios. No entanto, retomamos a defesa de que o registro escrito detalhado e individualizado, retratando as aprendizagens da criança diante do trabalho realizado é documento importante para se buscar continuidades entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF).

AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

Na Educação Infantil, as quatro professoras comentaram sobre o espaço das brincadeiras na rotina diária:

Os espaços de brincar, eles são feitos ou em contato direto com a natureza de modo livre, que a gente chama de brincar livre, nos parques da escola, ou eles são feitos em propostas de cantinhos. Normalmente, isso é feito na sala de referência, onde eu separo os grupos de acordo com a minha

intencionalidade. Às vezes, eu mesclo as idades das crianças, para que elas possam contribuir umas com as outras, cada uma no seu momento diferente de idade, de interação com o brincar (**Profa. Mariana**).

Na educação infantil, eles têm o brincar todos os dias, tem alguns momentos de brincar mais direcionado e tem os momentos de brincar livre. Eles têm joguinhos de encaixe, quebra-cabeça, jogos de percurso e jogos da memória [...]. Hoje, eles estavam brincando de médico [...] (**Profa. Juliana**).

Nós fizemos um trabalho no meio do ano, que foi contra o racismo, e eu mostrei a beleza negra. Então, eu trouxe muita imagem, trabalhei muito em sala de aula sobre a cor da pele. Os meninos também, eles viram muito reis, príncipes da Etiópia, e aí eu fui atrás de fantasias para comprar (**Profa. Camila**).

A gente oferece cotidianamente brinquedos estruturados e não estruturados, cantinhos de faz-de-conta com objetos reciclados e cantinho do escritório. Eles brincam dos papéis de pai, mãe, tio, das diversas profissões e escrevem durante a brincadeira. No cantinho do escritório, eles atendem telefone, fazem anotações, imitam os pais em home office (**Profa. Alice**).

Alice ao oferecer brinquedos estruturados e não estruturados nos cantinhos que organiza, oportuniza a criação de jogos simbólicos de diferentes tipos, como contos de fadas ou representação de profissões. Nesse sentido, há articulações significativas entre os cenários de faz de conta e materiais de escrita, que socialmente circulam nesses espaços. Os materiais oferecidos para as brincadeiras merecem ser objeto de análise e reflexão, buscando os que representam oportunidades da vivência de diferentes papéis, como, por exemplo, as fantasias e outros objetos que representam as vivências sociais cotidianas. Porém, a mediação pedagógica problematizando e ampliando as ações que emanam das brincadeiras de faz de conta sugerem às crianças novas possibilidades. O brincar, com base em Vigotski (2021), não é uma atividade natural das crianças, ele é ensinado por meio da mediação de pessoas mais experientes e competentes na compreensão de sua própria cultura. A oportunidade de observar outras crianças brincando, de interagir com outras crianças e o planejamento pedagógico em relação aos espaços, materiais, tempo para as brincadeiras, bem como a mediação que se faz são formas de propiciar aprendizagens qualitativamente diferenciadas nas experiências do faz de conta.

Nos relatórios de registro das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança as brincadeiras são mencionadas, destacando algumas preferências das crianças. A menção aos “cantinhos” aparece, mas as informações sobre o jogo de papéis e as relações estabelecidas com os objetos da brincadeira recebem pouco

espaço. Há registro sobre desenvolvimentos específicos como de coordenação motora e em relação aos objetivos pretendidos:

Camilly gosta muito de literatura e incorpora narrativas dos livros que lê em suas brincadeiras de jogo simbólico, enriquecendo suas interações e explorando novas possibilidades no mundo da imaginação (Relatório 2º trimestre – **Profa. Mariana**).

Miranda mostra um grande entusiasmo por brincadeiras que envolvem jogos de regras [...] (Relatório 2º trimestre – **Profa. Juliana**).

Ariel gosta dos momentos de cantos onde é oferecido livros e brinquedos diversos como carrinhos, jogos, bonecas, casinha, quitanda, panelinhas, massinha para modelar, tela para desenhar, papéis e lápis coloridos, jogos de coordenação motora. Tem autonomia para conquistar espaços, conversar em grupo. A coordenação motora grossa e fina estão adequadas à fase infantil. A aluna atingiu todos os objetivos propostos acima das expectativas (Relatório 2º trimestre – **Profa. Camila**).

Nos cantinhos gosta de jogos, desenho livre, massinha e faz de conta (Relatório 3º trimestre – **Profa. Alice**).

Em relação ao 1º ano do EF, a professora Ana argumenta que as brincadeiras ocorrem no cotidiano da turma e envolvem a utilização de brinquedos estruturados e não estruturados, referindo-se ao uso de sucata. Além disso, as brincadeiras envolvem diferentes tipos de jogos e podem também ser brincadeiras direcionadas. Os jogos simbólicos também são observados pela professora, que cita a representação de um “show” associada à utilização de objetos, como o microfone.

A professora Cristina (EF) relata uma prática pedagógica construída por combinados, organizando a rotina, que incorpora momentos de parque e de brincadeiras. As atividades envolvendo o brincar são planejadas e ocorrem em espaços diferentes da escola, mesmo com limitações, pois o parque está em reforma. Contudo, isso não impede, segundo Cristina, a criação de estratégias para os momentos de brincadeira:

A gente vai criando estratégias também para brincar. A gente conseguiu pintar dois espaços da escola com brincadeiras que você desenha no chão (**Profa. Cristina**).

Cristina ressalta o desafio em relação à pouca quantidade de brinquedos oferecida para as crianças e busca complementar com brinquedos não estruturados,

que auxiliam. Mas, se ressen-te da falta de materiais que as crianças possam utilizar para enriquecer a brincadeira, sobretudo no jogo de papéis:

Então, a gente está com problema na escola por falta de espaço [...]. Então, a gente está, por exemplo, com uma caixa organizadora grande de pecinha para usar entre seis turmas. Então, é complicado. Mas, por exemplo, eu tenho uma caixa de materiais não estruturados [...]. É uma coisa que a gente já conversou, que a gente precisa providenciar mais materiais que eles possam usar realmente para isso. [...] Porque, assim, eu percebo que a gente tem pouco esse material para jogar com as crianças (**Profa. Cristina**).

Nos relatórios elaborados pelas professoras, as brincadeiras são citadas, mas de forma genérica:

Experimenta e participa de diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (Relatório do 1º e 2º trimestre – **Profa. Ana**).

Reproduz com apoio docente nas artes visuais, além de prática com brinquedo. Reconhecimento do corpo com práticas de atividade física. Participa e respeita o grupo (Relatório 2º trimestre – **Profa. Cristina**).

Observamos que as brincadeiras são mencionadas nos componentes curriculares de Arte e de Educação Física. As informações sobre a relação com o grupo também aparecem.

DESENHOS

As quatro professoras da El mencionam certa regularidade na rotina para as propostas de desenho. A diversidade de materiais usados é comentada, desde os tradicionais, como riscantes, tinta guache, aos não tradicionais, como massinha de biscuit e açafrão. As experiências vão desde desenhos livres e com propostas definidas, até desenhos prontos para pintar:

Ocorre quase todos os dias, contando com os dias de desenho livre. Às vezes eu peço para fazer um desenho de uma história, como do 'Grúfalo', então têm crianças que têm desenhos que aparecem de forma maravilhosa. Eles desenharam com giz no ambiente externo, canetinha, lápis, giz de cera, tem dia que eles desenharam com tinta também (**Profa. Alice**).

Algumas crianças que estão nessa fase de garatuja, às vezes, são mais resistentes, mas eu falo, "não, desenha do seu jeito. Então, sempre tento incentivar (**Profa. Juliana**).

Arte a gente sempre tem, esse pintar com guache, até na área externa, tem a parede de azulejo, eu os levo lá. Massinha, biscuit, está ali (**Profa. Camila**).

É que a educação não olha isso como necessário, mas eu olho. Por exemplo, se eu dou um desenho para eles pintarem, eu observo, se eles estão pintando dentro do desenho. Então, existe um ganho, mas eu não ofereço com frequência, porque não dá tempo (**Camila**).

Mariana (EI), no relatório, registra informações importantes sobre o desenvolvimento motor e como a criança executa suas atividades de desenho, demonstrando preferências e formas de expressão:

Camilly aprimorou sua coordenação motora fina em atividades como o uso de pincel, lápis de cor, tesoura e colagem [...]. Nos desenhos, Camilly costuma registrar figuras humanas com esquema corporal completo e utiliza diferentes cores para colorir, revelando um olhar criativo e atento aos detalhes (Relatório 2º trimestre – **Profa. Mariana**).

Juliana (EI) destaca o desenho como registro de aprendizagens no projeto com as ampulárias, incluindo informações importantes sobre a execução das atividades e as formas de expressão da turma sobre o tema:

O tema também se refletiu nas criações espontâneas das crianças, esse interesse transpareceu de forma clara em suas produções artísticas e lúdicas, especialmente nos desenhos, onde as ampulárias eram frequentemente representadas com capricho e riqueza de detalhes (Relatório do 2º e 3º trimestre – **Profa. Juliana**).

Os relatórios produzidos pelas professoras Camila e Alice trazem informações sobre as aprendizagens, destacando o desenvolvimento do desenho, da linguagem e as preferências:

Ariel nesse trimestre apresentou um avanço extraordinário nas atividades de arte e linguagem voltadas a pesquisas, com foco em terminá-las e alcançar todos os objetivos. É uma criança que avançou bastante na fala, se comunicando bastante nos momentos de rodas de conversa quando percebe que não há participação ou respondem algo que não concorda, fala com intervenção e argumentação clara (Relatório 2º trimestre – **Profa. Camila**).

Seus desenhos são muito elaborados e contam com muitos detalhes. Gosta muito de desenhar o brasão do Corinthians (Relatório 3º trimestre – **Profa. Alice**).

A professora Cristina (EF) cita o desenho mais integrado aos projetos, como a Semana Internacional da Mulher, para que haja propostas de discussão sobre os assuntos tematizados. Tanto Cristina como Ana (EF) afirmam que desenhos prontos também são oferecidos. No que se refere aos materiais, são utilizados canetinhas, sulfite, giz de cera e lápis:

Normalmente os desenhos, eles têm que ter uma ligação com alguma coisa que a gente está conversando. Eu lembrei agora que, em março, a gente tem a Semana Internacional da Mulher, então, os desenhos têm também essa proposta que a gente possa discutir. Lógico que a gente tem, por exemplo, quando a gente vai trabalhar o folclore, a gente acaba usando desenhos prontos que as crianças dão um toque dela [...]. Mas, normalmente, é de giz de cera, lápis [...] (**Profa. Cristina**).

Eu gosto de levar também desenho pronto. Algumas coisas são direcionadas e, às vezes, não é direcionada. É um desenho só pelo desenho, para pintar, para saber que tem que se concentrar, para trabalhar a concentração também (**Profa. Ana**).

No relatório, o desenho é mencionado no espaço do componente curricular Arte, referente ao folclore:

Aprecia parcialmente o folclore brasileiro com foco na lenda do “Bumba meu boi” e o reproduz com apoio docente nas artes visuais, além de prática com brinquedo (Relatório 2º trimestre – **Profa. Cristina**).

Destacamos como reflexão, que o processo autoral demanda tempo e investimento recorrente para a produção. O desenho como atividade simbólica vai se desenvolvendo e ganhando estrutura e formas mais definidas a partir das oportunidades que as crianças têm para observar diferentes elementos e cenas reais, com mediações para que se atentem a especificidades do que será representado, para assim poder produzir com uma bagagem mais ampliada.

LITERATURA

O destaque para o espaço da leitura literária e o acesso a uma variedade de obras é relevante nessa discussão, pois ela dispara conversas e pode ser uma rica experiência de possibilidades de produção oral. Também oferece oportunidades para a produção autoral de desenhos. A literatura tem presença diária nas práticas

pedagógicas na EI. Diferentes gêneros textuais são explorados e escolhidos no acervo da escola para a leitura cotidiana. As obras literárias também são escolhidas com base nos projetos escolares e explorando necessidades específicas do grupo de crianças. A participação delas durante a leitura ou a contação de história é destacada, assim como a participação na escolha das obras, podendo trazer de casa as histórias que acham interessantes. As modulações de voz e o uso de objetos são mencionados na contação:

Mas todos os dias na roda eu faço uma leitura. [...] Eu tento ir ao acervo da nossa biblioteca e separar alguns títulos que eu achei bem interessantes. Tento mesclar bastante o gênero [...]. Então, muitas vezes eu deixo nos cantinhos, que eu comentei os cantinhos de brincar, às vezes eu faço um cantinho de livro também. Já tem crianças também que trouxeram de casa um livro, aí eu dou uma lida antes se eu não conheço o título, eu leio antes para saber se é algo apropriado para a idade deles (**Profa. Mariana**).

A gente está trabalhando na Prefeitura com a educação antirracista, então, a gente busca trazer histórias que abordem essa temática. [...]. Às vezes, a gente está vendo, assim, que tem criança que está mais carente e a gente vai buscar algum livro que trata essa relação. Então, assim, eu interpreto, faço entonação, mudo a voz, uso fantoches (**Profa. Juliana**).

Eu faço muita leitura compartilhada, da qual elas falam e eu tenho que interagir muito para que elas fiquem na roda observando. [...] Eu gosto de fazer com que elas participem e quero que elas reconheçam onde aconteceu a história e quem está narrando aquela história (**Profa. Camila**).

Praticamente todos os dias. Às vezes, a leitura está relacionada com o tema que a gente está trabalhando naquela semana. Quando percebo que eles têm muito interesse naquele livro, deixamos no cantinho para releitura. [...] Às vezes a leitura é só o momento mesmo para a criança ter contato com a literatura. [...] Eles escolhem os livros quando vão levar para a casa, mas quando eu vou contar, eu escolho [...]. Faço a leitura com entonação e tem musiquinha para preparar as crianças para aquele momento (**Profa. Alice**).

Nos relatórios, as práticas de literatura diária são ressaltadas, bem como a sua relação com os projetos da escola. Em alguns casos as preferências das crianças e seus comportamentos diante das histórias são registrados. Chamamos a atenção para um dos relatórios que faz uma relação entre a literatura e atividades de jogo simbólico:

Leituras diárias de diversos gêneros textuais. [...] Camilly gosta muito de literatura e incorpora narrativas dos livros que lê em suas brincadeiras de jogo simbólico (Relatório do 3º trimestre – **Profa. Mariana**).

Observo que, de modo geral, as crianças têm um grande interesse em atividades como ouvir histórias [...]. Temos nos aprofundado sobre as

ampulárias e estamos construindo um livro coletivo com diversas informações sobre elas (Relatório 2º trimestre – **Profa. Juliana**).

Temas importantes de leitura foram incluídos nas rodas de leitura para promover ações tão necessárias ao combate do preconceito quanto à raça, gênero e consciência de classe (Relatório 2º trimestre – **Profa. Camila**).

Aprecia o momento de contação de histórias e faz comentários divertidos durante os momentos de reflexão (Relatório 3º trimestre – Profa. Alice).

No EF, a literatura também tem espaço diário. Os recursos para a leitura ou contação aparecem aqui também, além de as obras serem escolhidas por sua relação com temas relacionados ao trabalho que se deseja desenvolver. A participação das crianças aparece nas oportunidades de votarem na obra que mais gostam, prática relatada pela professora Cristina:

Então, normalmente a gente faz a leitura deleite. Às vezes eu conto uma história, assim, de memória. Mas quando é um livro, por exemplo, eu gosto de usar entonação de voz, eu gosto de mostrar a imagem para eles do livro. E é assim, o recurso, eu gosto de incorporar também o personagem (**Profa. Ana**).

Sempre gostei de história, do livro infantil, sempre foi uma coisa que me seduziu muito. Todo dia a gente vai começar com uma história [...]. Então assim, normalmente, pelo menos uma vez por semana, a gente lê uma matéria de jornal, se for sobre o assunto antirracista ou algum outro assunto importante a gente vai conversar sobre [...]. Eu, normalmente, faço uma pré-seleção e há votação da obra, para também já ir trabalhando essa questão do princípio de votação [...]. Quando sei a história de cor, uso recursos, como uma mala e dessa mala eu vou tirando coisas (**Profa. Cristina**).

Os relatórios destacam algumas informações sobre a criança e a sua interação com as histórias e outros tipos de textos:

Ouve e compreende histórias, regras e instruções; aprecia contos durante momentos de fruição; utiliza estratégias de leitura para a compreensão de um texto (Relatórios do 1º e 2º trimestre – **Profa. Ana**).

Reconta histórias conhecidas dentro dos limites do seu vocabulário; resgata características do texto fonte ao recontar histórias. Aprecia textos literários a partir da leitura realizada diariamente pela professora [...] interage com materiais de diferentes portadores e gêneros textuais com mediação frequente da professora (Relatório 2º trimestre – **Profa. Cristina**).

A literatura oportuniza a imersão das crianças em diferentes formas de linguagens e temáticas, promovendo reflexões sobre singularidades vividas por elas.

ESCRITA

Em algumas práticas, a escrita se insere nos cantinhos criados para as brincadeiras de faz de conta. A professora Mariana (EI) articula as práticas de escrita com blocos pautados e outros materiais à brincadeira de faz de conta. Ela também ressalta que, de maneira intencional, direciona cantinhos de brincar específicos para as crianças que estão na transição para o EF:

Costumo disponibilizar, pelo menos de uma ou duas vezes na semana, intencionalmente, o cantinho do escritório, que eu coloco papéis pautados, folhas pautadas, cadernos, agendas, agendas antigas de outros anos que nós temos guardadas na escola, para que eles tenham contato com a escrita do bilhete, escritas reais de anos anteriores. [...] A gente achou interessante começar a trazer a questão da escrita para as crianças de maneira mais intencional, para aqueles que irão para o Ensino Fundamental (**Profa. Mariana**).

Para as demais professoras da EI a escrita é explorada por meio dos crachás dos nomes, na lousa, no registro do nome nas folhas de atividade, além do uso de alfabeto móvel e jogos:

Quando eu faço o sorteio, eu já entrego o crachá na mão deles e já peço para escrever seu nome na lousa. Todas às vezes que pegam numa folha, seja qual for a atividade, eles irão escrever o nome (**Profa. Juliana**).

Eles têm acesso ao crachá praticamente todos os dias [...]. Escrevem o nome nos desenhos, escrevem na lousa com giz, às vezes desenharam também na lousa. Uso o alfabeto móvel, fichas com palavras, jogos com sílabas para os maiores. Escritas significativas de palavras ligadas a projetos (**Profa. Alice**).

A professora Camila (EI) explicita o quanto se esforça para valorizar as tentativas de escrita das crianças, e ao mesmo tempo, não exige cobranças sobre essa atividade:

Tem criança que fala para mim, 'eu não sei escrever'. Então eu dou a tarjeta [o crachá], pego o dedinho, passo por cima da letra e eu vou segurar sua mão, ou eu escrevo e depois eu peço para que ele copie embaixo as letrinhas (**Profa. Camila**).

Nos relatórios, o que fica mais evidenciado em relação à escrita é a grafia do nome e os saberes mais específicos sobre letras e sons:

[...] identificação através do crachá individual, uso do calendário para identificação do dia, mês e ano [...]. Camily é uma criança extremamente comunicativa e consegue expressar-se claramente de forma verbal. Ela reconhece todas as letras do alfabeto e os sons correspondentes, além de compreender o valor posicional dos números (Relatório 2º trimestre – **Profa. Mariana**).

A partir daí seguimos com outras crianças que quiseram escrever sua própria história. Ariel não deixou passar a ideia e oportunidade de criar. Sua história tem bichinhos, flores e famílias. [...] Escreve seu nome sem ajuda do cartão e reconhece nomes de outros amigos. É muito curiosa e sempre está pedindo ajuda para escrever o nome da mãe, pai, frases, palavras (Relatório 3º trimestre – **Profa. Camila**).

Escreve seu nome sem apoio do crachá. Reconhece várias letras, sons, números e quantidades (Relatório terceiro trimestre – **Profa. Alice**).

Nos relatórios de Juliana, a escrita pode ser observada articulada com o projeto de ampulárias, articulando a literatura e as habilidades de escrita com o livro. Além disso, pode-se obter informações sobre as preferências da criança, como atividades articuladas entre o desenho e a escrita:

Temos nos aprofundado sobre as ampulárias, estamos construindo um livro coletivo com diversas informações sobre elas: do que se alimentam, como se locomovem, como respiram. [...] Marina gosta especialmente de atividades que envolvam desenho e escrita, nas quais se mostra caprichosa e detalhista, produzindo trabalhos que evidenciam sua criatividade e dedicação (Relatórios do 2º e 3º trimestre – **Profa. Juliana**).

No EF aparece o uso de diversos recursos, como silabários, palavras do dia, listas, bilhetes e outros tipos de estratégias, como a música, para incentivar e trabalhar a escrita:

Trabalho também com uma palavra do dia. A gente faz muito a família silábica [...]. Eu trabalho bastante com música, coloco essa musiquinha porque daí têm criança que não sabe alfabeto, mas ela canta a música para lembrar qual é a letra [...]. Ah, a gente tem bilhetes, a gente faz bilhetes (**Profa. Ana**).

A professora Cristina (EF) também ressalta que a escrita é uma habilidade incentivada, menciona a classificação por níveis de desenvolvimento, segundo Ferreiro e Teberosky (1995), mas enfatiza que outros aspectos não podem ser desconsiderados:

A gente tem tentado e tem dado muito certo de que as pessoas entendem que o fundamental não é só ser escrita. Hoje mesmo, essa questão desse aluno que eu acabei de falar, ele teve uma evolução social. A evolução pedagógica dele foi incrível. Ele chegou pré-silábico. Ele está saindo silábico com valor, lendo silabicamente, sílabas simples, alguma mais complexa, na verdade. Mas já está escrevendo ali algumas coisas e vai escrevendo uma frase. Então, assim, teve uma evolução pedagógica, mas a evolução social dele foi muito maior (**Cristina**).

Quanto aos relatórios, Cristina e Ana destacam informações sobre comportamentos e habilidades que a criança aprecia em sala de aula e que envolvem seus saberes associados à escrita:

Reproduz o primeiro nome, identificando a maior parte das letras, conhece algumas letras do alfabeto, diferencia as letras de números e reconhece as vogais (Relatório 2º trimestre – **Profa. Cristina**).

Reconhece função social e características dos gêneros textuais: listas e receitas; participa de construções coletivas de listas e receitas (Relatório 1º trimestre – **Profa. Ana**).

DISCUSSÃO

A palavra transição vem do latim transitio, relacionada a transire, que significa passar e ir adiante (Bissoli, Aguiar, 2022). Compreendemos, assim, que o processo de transição significa deslocar-se, mudar de posição. De maneira especial, a passagem da EI para o EF representa um marco significativo para a criança e suscita uma mistura de sentimentos. Ao mesmo tempo que traz expectativas e euforia pelo status de estar crescendo, traz também medo e inseguranças, diante de muitas dúvidas e incertezas. A ausência de diálogo entre escolas e profissionais das duas etapas da Educação Básica acentua as rupturas muito presentes nesse processo de transição.

Retomamos a defesa de que a documentação pedagógica assumida como objeto de reflexão e debate, visando se constituir em um registro que prima pela continuidade, se organizaria em torno de detalhes sobre o trabalho realizado e as aprendizagens conquistadas. A valorização dos registros e o compromisso com eles pode ser uma forma de garantir integração entre as etapas (Martinati; Rocha, 2015).

Ressaltamos o papel das professoras em práticas e ações que promovem continuidades. Espaços planejados para que a brincadeira de faz de conta aconteça

em articulação com situações concretas de necessidades do uso da escrita como prática social oportuniza experiências de produção de escritas provisórias, que trazem importantes momentos de reflexão sobre a escrita em contextos específicos imbricada às suas finalidades. Os resultados demonstram que as professoras buscam incluir atividades de brincadeira na rotina, utilizando diversos recursos. Contudo, essa atividade é pouco mencionada nos relatórios pedagógicos, deixando passar a oportunidade de valorizar as brincadeiras de faz de conta, também no início do EF, como importante fonte de aprendizado e desenvolvimento.

O deslocamento de foco das atividades lúdicas para a alfabetização é observado nos relatórios pedagógicos e Leontiev (2017) traz contribuições para as reflexões em relação a essa questão. O autor discute o conceito de atividade principal em articulação às mudanças nos estágios de desenvolvimento da criança e defende que em cada estágio há uma atividade dominante que se define pela sua enorme relevância para o desenvolvimento de outros processos posteriores. O fim da EI e o ingresso no EF é palco de um contexto de mudança, pois a atividade principal que antes era a brincadeira, passará a ser o estudo. Leontiev (2017) alerta que a atividade principal sustenta de maneira potente a relação da criança com a realidade, ou seja, ela é o meio pelo qual as crianças vão construindo compreensões sobre o mundo ao redor. O autor destaca três atributos da atividade principal:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. (...) 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. (...) 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (Leontiev, 2017, p. 64-65).

A mudança da brincadeira como atividade principal para a atividade de estudo não se define pela idade ou pelo ingresso no EF. Trata-se de um processo em que as experiências tenham a potência de despertar o desejo e a curiosidade em aprender por outras vias que se constituirão no estudo. Por isso, reconhecemos que a criação de diferentes cenários para a brincadeira de faz de conta, em que as crianças atendem o telefone, fazem anotações, imitam seus pais em home-office, fazendo uso de materiais da cultura do escrito, oportunizam a significação de seus usos e a inserção no universo de representação pela escrita, imitando os adultos.

Da mesma forma, reconhecemos a potencialidade do desenho como registro e recurso para se lembrar. Muito além de aprimoramento da coordenação motora e do desenvolvimento da concentração, os desenhos são produções autorais de representação das experiências vivenciadas pelas crianças e como registro auxiliar mnemônico (Luria, 2017). Nesse sentido, incluir o desenho como forma de entendimento de contextos importantes pode auxiliar a compreensão da criança sobre o mundo em que vive. As propostas de desenhos prontos para serem pintados reduzem as possibilidades de compreensão e de produção autoral em um processo de criação e de representação sob a ótica infantil. Esse recurso é valorizado por algumas professoras, que justificam a sua função para o desenvolvimento da coordenação motora (pintar em espaço limitado), da concentração e para representar de maneira padronizada temas estudados pela turma. Essa forma de considerar o desenho pronto, não leva em conta que há outras possibilidades para o desenvolvimento motor fino, da concentração e da criação, por meio da valorização das diversas formas de representação.

O espaço destinado à literatura irá influenciar nas relações entre as crianças e a forma como elas se comunicam e se apropriam dos conhecimentos. A leitura livre ou deleite como um momento em que as crianças escolhem livros para explorar da forma como desejam é importante, pois experimentam papéis de leitores utilizando suas próprias ferramentas e estratégias para compreender. Essa ação promove autonomia e confiança para que as crianças entrem em contato com a literatura e elementos da linguagem escrita (Brandão; Rosa, 2020).

Ao pensar nas articulações entre a literatura e a escrita, pensa-se sobre a aquisição da própria escrita como um processo que se dá por meio de mediações e interações durante o desenvolvimento da criança. A escrita torna-se necessária para que a criança possa se comunicar e desenvolver habilidades que transcendam somente o contexto escolar (Camargo; Zanlorenzi, 2023).

De acordo com a Teoria-Histórico-Cultural, o desenvolvimento da linguagem escrita não se realiza por meio de um ensino mecânico e sim pautado em oportunidades de reflexões sobre as situações de uso da escrita e os saberes que as crianças vão produzindo. Nesse sentido, conhecer e refletir sobre como as atividades simbólicas são exploradas na EI e no 1º ano do EF torna-se relevante para a busca

de continuidades entre as duas etapas. Reconhecer que o simbolismo construído nas brincadeiras de faz de conta pode abrir espaço para outros simbolismos, como a escrita, que se insere nos contextos representados, com uma finalidade social assumida pelas crianças é muito relevante. Reconhecer que a produção por meio do desenho é um importante processo criativo e de representação sobre o que as crianças conhecem e elaboram sobre o mundo e considerá-lo como formas de registro que pode subsidiar uma produção escrita ainda não convencional é oportunizar a inserção no universo simbólico. Com base em Vigotski (2021) e Luria (2017) destacamos que propor experiências em que um sistema simbólico já estruturado, como o desenho, no fim da EI e início do EF, pode dar significado a outro sistema simbólico ainda em processo de estruturação, como a escrita.

Portanto, defendemos que rupturas podem ser minimizadas em práticas que envolvam a escrita em articulação com outras atividades, como o desenho, a brincadeira e a literatura. Assim, propostas que incentivam a escrita com significado e que a criança entenda o motivo e a necessidade de escrever, podem auxiliar no desenvolvimento potencial dessa aprendizagem.

Todo esse processo, envolvendo explicações sobre como o trabalho com as atividades simbólicas é realizado, trazendo informações sobre o desenvolvimento das crianças nessas atividades torna-se relevante de ser registrado, tanto como norteadores para um trabalho futuro, como aspectos a serem valorizados no processo de aprendizagem. Esses registros podem oportunizar continuidades no ensino e destacar interesses e preferências da criança, como indicadores de seu desenvolvimento potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação entre as informações obtidas nas entrevistas com as professoras e os registros analisados nos relatórios pedagógicos indicou que há uma aproximação entre o que é realizado em classe e o que é registrado. Embora com informações mais gerais, há um conteúdo, que apesar de modesto, situa a criança no contexto de suas aprendizagens e oferecem pistas sobre o desenvolvimento de cada uma em relação ao trabalho realizado. Alertamos, no entanto, que o acesso a esses

relatórios não é viabilizado com facilidade e, muitas vezes, fica a cargo da iniciativa de cada professora, que nem sempre tem a informação de que tal acesso é possível.

A articulação entre os sistemas simbólicos bem como a valorização de escritas ainda provisórias não ganha relevância como momentos importantes de reflexão e de discussão. Apesar de serem mencionados em conjunto, não há detalhamento sobre a potencialização da prática de escrita quando articulada aos outros sistemas simbólicos.

Os registros pedagógicos podem minimizar as rupturas que ocorrem no período de transição, principalmente com detalhamentos de informações sobre a criança e suas atividades e preferências. Ao mesmo tempo que explicitar que as futuras professoras serão leitoras desses relatórios poderá refletir em um compromisso diferenciado em relação às informações contidas nesse tipo de documento.

O compromisso com o registro extrapola as exigências administrativas, quando reconhecido como fonte de informações importantes sobre a criança e suas vivências, além de contribuir para o acompanhamento do seu desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2024/10342-0.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2008.

BISSOLI, M. DE. F.; AGUIAR, S. N. de. L. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedagogia, Uberlândia**, MG, v.6, n.2, p.384-408, mai./ago. 2022.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor/ Secretaria de Educação e Esportes**. Recife: A Secretaria, 2020.

CAMARGO, T. D; ZANLORENZI, C. M. P. Apropriação da linguagem escrita: estudo sobre a intervenção pedagógica no desenvolvimento iminente de crianças da

Educação Infantil. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v.22, n.2, p. 227-240, jul/dez.2023.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. e Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. e Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M.S.P DE. M. L. da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, n.2, maio/agosto de 2015: 309-319.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.