UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KAMILA ABRIL DE AZEVEDO

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA WALDORF E O SOCIOINTERACIONISMO

CÁCERES-MT
2024

KAMILA ABRIL DE AZEVEDO

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA WALDORF E O SOCIOINTERACIONISMO

Dissertação de Mestrado apresentada para qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Rosely Aparecida Romanelli

CÁCERES-MT

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Azevedo, Kamila Abril de.
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA WALDORF E O SOCIOINTERACIONISMO / Kamila Abril de Azevedo.
- Cáceres, 2024.
271f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".
Orientador: Dra. Rosely Aparecida Romanelli.

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 3. Pedagogia Waldorf. 4. Rudolf Steiner. 5. Vygotsky. 6. Sociointeracionismo. I. Romanelli, Dra. Rosely Aparecida. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.012

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA WALDORF E O SOCIOINTERACIONISMO

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Data: 01/10/2024 17:20:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARILDA DE OLIVEIRA COSTA
Data: 12/10/2024 09:49:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Marilda de Oliveira Costa (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br
TANIA STOLTZ
Data: 10/10/2024 16:32:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Tania Stoltz (Membro Externo – PPGE/UFPR

APROVADA EM: 30/09/2024.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha amada família: marido Max de Azevedo, aos filhos Natália, Miguel e Luísa, que são minha fonte constante de amor, incentivo e inspiração.

À minha mãe Jucélia, incentivadora desse processo.

À minha sogra Cícera, que esteve ao meu lado nos momentos em que mais precisei, sempre me encorajando a seguir em frente.

À minha irmã Angélica, cuja inspiração e parceria me guiaram ao longo desta jornada.

Também dedico este trabalho aos amigos de mestrado, em especial, Wanderléia e Benedita que me acompanharam nesta trajetória e compartilharam suas experiências e conhecimentos comigo.

À minha amiga Josyane por ter me apresentado a Pedagogia Waldorf e a amiga de faculdade, de trabalho e da vida toda Kenia pelo incentivo de seguir em frente mesmo nos momentos difíceis desse percurso.

E, por fim, agradeço à minha orientadora Rosely Aparecida Romanelli, por ter me conduzido ao conhecimento científico de forma paciente e dedicada, além de ter sido uma mentora incrível ao longo de todo o processo.

AGRADECIMENTOS

Expressar minha mais profunda gratidão por todo o apoio, orientação e conhecimento que me foram concedidos durante minha trajetória no Programa de Pós-graduação em Educação da Unemat aos professores: Loriege, Laudemir, Paulo Alberto, Ângela Rita e Maria do Horto. Cada um de vocês contribuiu de maneira significativa para o meu crescimento como pesquisadora, oferecendo momentos valiosos, que me permitiram expandir meus horizontes acadêmicos e aprimorar minhas habilidades de pesquisa.

A verdadeira educação consiste em despertar a capacidade de ver além das aparências, de descobrir as conexões invisíveis que ligam os fenômenos, de reconhecer a unidade subjacente da vida e de atuar em harmonia com ela.
(Rudolf Steiner)

RESUMO

Este trabalho acadêmico é o produto da investigação conduzida na linha de pesquisa denominada Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), cuja temática se refere à organização, aos tempos e espaços dentro dessas duas etapas da Educação Básica — Educação Infantil e Ensino Fundamental — com o objetivo comparar o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola Waldorf e duas escolas municipais, uma que oferta Educação Infantil baseada na abordagem sociointeracionista e outra que oferta a primeira etapa do Ensino Fundamental fundamentada nas teorias de Vygotsky e Jean Piaget. Nesta busca, procuramos entender como os fundamentos da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia sociointeracionista podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Para alcançarmos os objetivos propostos recorremos à fenomenologia hermenêutica como método deste estudo. As estratégias utilizadas foram: observação; entrevista semiestruturada; pesquisa bibliográfica relacionada à Pedagogia vygotskyana e à Pedagogia Waldorf. Participaram do estudo três professoras que atuam na Educação Infantil, duas professoras do Ensino Fundamental, além de quatro alunos de cada turma e seus respectivos pais. Quanto ao *locus* deste estudo, a pesquisa foi realizada na Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil localizada no município de Cáceres-MT e na Escola Waldorf localizada no município de Cuiabá-MT. A análise revelou que a ludicidade e o respeito ao ritmo individual das crianças são fundamentais para uma transição harmoniosa e o desenvolvimento integral. Na escola Waldorf, a ludicidade está plenamente integrada ao currículo, proporcionando uma transição gradual e natural, enquanto as escolas sociointeracionistas enfatizam o preparo acadêmico e a mediação social, mas enfrentam desafios como a redução do brincar. Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas equilibradas que valorizem o bem-estar emocional e cognitivo das crianças, além de maior articulação entre as etapas educacionais. Concluímos que preservar a ludicidade, promover o acolhimento e respeitar o ritmo de cada criança são estratégias essenciais para uma transição eficaz e significativa, garantindo o aprendizado e o bem-estar infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Pedagogia Waldorf. Rudolf Steiner. Vygotsky. Sociointeracionismo.

ABSTRACT

This academic work is the result of an investigation conducted within the research line entitled Teacher Training, Policies, and Pedagogical Practic*es* as part of the Graduate Program in Education – Master's in Education, offered by the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). The study focuses on the organization, time, and spaces within two stages of Basic Education—Early Childhood Education and Elementary Education—with the aim of comparing the transition process between these stages in a Waldorf school and two municipal schools. One municipal school provides Early Childhood Education based on the socio-interactionist approach, while the other offers the first stage of Elementary Education grounded in Vygotsky's and Jean Piaget's theories. This research seeks to understand how the principles of Waldorf Pedagogy and socio-interactionist Pedagogy can contribute to the holistic development of children. To achieve the proposed objectives, the study employed hermeneutic phenomenology as its method. The strategies utilized included observation, semi-structured interviews, and a bibliographic review related to Vygotskian and Waldorf Pedagogies. Participants included three Early Childhood Education teachers, two Elementary Education teachers, four students from each class, and their respective parents. The study was conducted in the Early Childhood Education program of a Municipal School of Early Childhood Education in Cáceres, Mato Grosso, and at a Waldorf school in Cuiabá, Mato Grosso. The analysis revealed that playfulness and respect for the individual rhythm of children are essential for a harmonious transition and holistic development. At the Waldorf school, play is fully integrated into the curriculum, fostering a gradual and natural transition, while socio-interactionist schools emphasize academic preparation and social mediation but face challenges, such as reduced opportunities for play. The findings underscore the need for balanced pedagogical practices that value both the emotional and cognitive well-being of children, alongside greater articulation between educational stages. It is concluded that preserving playfulness, fostering a welcoming environment, and respecting each child's pace are essential strategies for an effective and meaningful transition, ensuring both learning and the well-being of children.

Keywords: Transition. Early Childhood Education. Elementary Education. Playfulness. Waldorf Pedagogy. Rudolf Steiner. Vygotsky. Socio-interactionism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNE/CEB – A Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação

CWBH – Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf de Belo Horizonte

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MT – Mato Grosso

PPGEdu – Programa de Pós Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PW – Pedagogia Waldorf

SME – Secretaria Municipal de Educação de Cáceres SEDUC – Secretaria do Estado de Mato Grosso

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professoras participantes das escolas pesquisadas..... 26

Quadro 2 - Descrição dos artigos selecionadas para a análise com base nas palavras chave "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental" 36

Quadro 3 - Descrição das dissertações selecionadas para a análise com base nas palavras chave "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental"..... 49

Quadro 4 - Descrição artigos selecionados para a análise com base nas palavras chave "Pedagogia Waldorf"..... 53

Quadro 5 - Descrição das dissertações selecionadas para a análise com base nas palavras chave "Pedagogia Waldorf"..... 55

Quadro 6 - Percepções das professoras da Educação Infantil (turma de cinco anos) da escola Constelação Cacerense 1 107

Quadro 7 - Percepções da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental (turma de seis anos) da escola Constelação Cacerense 2..... 114

Quadro 8 - Percepção da professora do Jardim III da escola Constelação Cuiabana 118

Quadro 9 - Percepção da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Constelação Cuiabana..... 123

Quadro 10 - Percepção dos pais/responsáveis pelos alunos a Educação Infantil da escola Constelação Cuiabana..... 128

Quadro 11 - Percepção dos pais/responsáveis pelos alunos da Educação Infantil da escola Constelação Cacerense 1 sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental 133

Quadro 12 - Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana*..... 138

Quadro 13 - Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Constelação Cacerense 2 143

Quadro 14 - Percepção dos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana* sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo..... 147

Quadro 15 - Percepção dos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cacerense* 1 sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo..... 150

Quadro 16 - Percepção dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Constelação Cuiabana sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental..... 154

Quadro 17 - Percepção dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense 2* sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental..... 158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de produções científicas localizadas por palavras chave e tipo de produção. 35

Tabela 2 - Quantitativo de artigos, dissertações e teses localizadas e selecionadas com base nas palavras chave "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental" 36

Tabela 3 - Quantitativo de artigos, dissertações e teses localizadas e selecionadas com base nas palavras chave "Pedagogia Waldorf" 53

Tabela 4 - Quantitativo de artigos, dissertações e teses localizadas e selecionadas com base na palavra chave "Sociointeracionismo" 59

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

2. METODOLOGIA 21

2.1 O *lócus* e os sujeitos 21

2.2 Tipo de pesquisa 26

3. MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, PEDAGOGIA WALDORF E SOCIOINTERACIONISMO 33

3.1. Reflexão sobre a Transição Educacional, Pedagogia Waldorf e o Sociointeracionismo: Uma Análise das Produções Científicas 34

3.2. Análise baseada em palavras chave 35

3.3. Considerações do mapeamento 61

4. ANTROPOSOFIA: CIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE NA COMPREENSÃO DO HUMANO E DO COSMO 64

4.1. Pedagogia Waldorf: Origens e Princípios Fundamentais 69

4.2. A Importância da Educação Infantil e a Pedagogia Waldorf: Fundamentos Legais, Brincar e Imaginação no Desenvolvimento Integral da Criança 74

4.3. Abordagem da Pedagogia Waldorf na transição 80

5. DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY 88

5.1. Zona de Desenvolvimento Proximal: Interação Social e o Desenvolvimento Cognitivo na Infância 90

5.2. O Brincar como Pilar do Desenvolvimento Integral: uma perspectiva vygotskyana 93

5.3. Abordagem da Pedagogia vygotskyana na transição 96

6. COMPREENDENDO OS DADOS COLETADOS 103

6.1. Observação na escola *Constelação Cacerense1* na Educação Infantil (turma de crianças de cinco anos) sobre rotina da turma 105

6.2. Observação na escola *Constelação Cacerense2* no primeiro ano do Ensino Fundamental (turma de crianças de 6 anos) sobre rotina da turma 112

6.3. Observação na escola *Constelação Cuiabana* no Jardim III (turma de crianças de cinco a seis anos) sobre rotina da turma 117

6.4. Observação na escola *Constelação Cuiabana* no primeiro ano do Ensino Fundamental (turma de sete anos) sobre a rotina da turma 121

6.5. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana* sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 126

6.6. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cacerense 1* 131

6.7. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana* 136

6.8. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense 2* 142

6.9. Percepções dos alunos da Educação Infantil da escola Constelação *Cuiabana* sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo 145

6.10. Percepções dos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cacerense1* sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo 149

6.11. Percepções dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana* sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 152

6.12. Percepções dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense2* sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 156

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 160

REFERÊNCIAS 164

APÊNDICE A – Professora EI da escola *Constelação Cacerense 1*/matutino 169

APÊNDICE B – Professora EI da escola *Constelação Cacerense 2* /vespertino 172

APÊNDICE C – Professora do primeiro ano do EF da escola *Constelação Cacerense 2* 174

APÊNDICE D – Professora do Jardim III da escola *Constelação Cuiabana* 176

APÊNDICE E – Professora do primeiro ano do EF da escola *Constelação Cuiabana*... 178

APÊNDICE F – Pais/Responsáveis pelos alunos do Jardim III *Constelação Cuiabana* 180

APÊNDICE G – Pais/Responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense2* 189

APÊNDICE H – Pais/Responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana*..... 200

APÊNDICE J – Alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana* 225

APÊNDICE K – Alunos do EF da escola *Constelação Cuiabana*..... 229

APÊNDICE L – Alunos da EI da escola *Constelação Cacerense 1* 234

APÊNDICE M – Alunos do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense2*... 244

APÊNDICE N - Instrumento de coleta –entrevista semiestruturada. 248

APÊNDICE O - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 257

APÊNDICE P - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 258

APÊNDICE Q - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 264

APÊNDICE R - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 267

1. INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) é um momento importante na vida da criança e sua família. Não se trata apenas de uma mudança de escola ou série, mas sim de um processo que envolve a construção de novas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Nessa transição, é fundamental que sejam adotadas práticas pedagógicas que respeitem as particularidades e necessidades dessa etapa, visando um desenvolvimento integral e saudável do educando. Este período pode ser bastante desafiador tanto para a criança quanto para os pais e professores, uma vez que a transição envolve a adaptação a um novo ambiente de aprendizagem e um novo currículo.

Na busca pela compreensão desse fenômeno, encontramos a Pedagogia Waldorf iniciada por Rudolf Steiner em 1919, na Alemanha, com fundamentos na Antroposofia, uma possível forma de entender como a Pedagogia Waldorf poderia contribuir para o desenvolvimento dos alunos que estão na escola pública levando em consideração o desenvolvimento integral da criança, desde o seu nascimento até a sua idade escolar.

Para aprofundar essa análise, será necessário considerar também as contribuições da pedagogia vygotskyana, que oferece uma perspectiva complementar e igualmente rica sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem. Assim, analisaremos o fenômeno tanto à luz da Pedagogia Waldorf quanto da Pedagogia vygotskyana, buscando compreender como essas abordagens podem ser integradas para promover um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento pleno das crianças durante essa transição.

Esta pesquisa intitulada “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um diálogo com a pedagogia Waldorf” está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - Stricto Sensu -Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

A motivação inicial por essa temática surgiu no ano de 2018 em uma conversa informal com uma amiga muito especial que estava de passagem por Cáceres. Nesta ocasião me atualizou como estava sua nova rotina na cidade de Cuiabá e que havia matriculado sua filha, na época com 5 anos de idade, em uma escola Waldorf. Então, me explicou como essa pedagogia se diferenciava das demais e o quanto estava satisfeita com o desenvolvimento cognitivo da criança. Fiquei muito curiosa com a informações sobre a Pedagogia Waldorf até porque na

graduação, não tinha ouvido falar sobre. No dia seguinte assim que tive oportunidade pesquisei os fundamentos da Antroposofia bem como as contribuições de Rudolf Steiner para com a educação.

Neste mesmo ano ministrei aula em uma turma de EI para crianças de cinco anos de idade em uma escola municipal de Cáceres-MT. Nesta ocasião pude perceber o quanto a ludicidade estava presente nas atividades diárias destas crianças como um recurso didático eficiente. No ano seguinte passei a trabalhar em uma escola estadual nesta mesma cidade. Desta vez, a turma na qual eu lecionava estava cursando o primeiro ano do EF e muitos destes alunos já eram meus alunos do ano anterior, ou seja, eu estava acompanhando-os neste processo de transição da EI para o EF.

Contudo, uma quantidade significativa desses alunos, ao ingressarem no primeiro ano do EF, demonstrou muita dificuldade para se integrarem ao novo ambiente, devido, em grande parte, à diminuição abrupta das atividades lúdicas. Dentre falas e desabafos, diziam que tudo era muito diferente do que estavam acostumados na EI: a sala de aula não comportava mais as brincadeiras, as carteiras eram individuais e organizadas em fileiras, e que permaneciam a maior parte do tempo realizando tarefas escritas. Ouvi muitas vezes neste relato dos pais, preocupados com o desenvolvimento de seus filhos. Todo esse contexto me trouxe valiosas memórias de infância tanto de convívio escolar quanto de convívio familiar.

Nasci em Peabiru-PR, uma pequena cidade com pouco mais de 14 mil habitantes, no dia 15 de agosto de 1984. Meu pai, que já faleceu, era um soldado da polícia militar, e minha mãe que trabalha como merendeira em uma escola até os dias de hoje. Ambos cuidaram de mim e dos meus três irmãos. Durante a nossa infância, brincávamos constantemente ao ar livre, seja nas praças, nas casas dos amigos ou nos fundos dos quintais, entre outros lugares. No entanto, o local onde eu me sentia mais confortável e feliz era a escola. Além de ter minha mãe por perto, havia professores que deixaram uma marca duradoura em minha memória devido ao seu comprometimento e ensinamentos valiosos. Com 17 anos saí da casa dos meus pais e passei a morar com minha irmã mais velha em Cáceres-MT, onde terminei meu Ensino Médio. Trabalhando em uma loja de telefonia e cursando Pedagogia, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, me casei e tive minha primeira filha. Logo os primeiros desafios se apresentaram e tive que “trancar” meu curso, pois não consegui conciliar tantas tarefas.

Assim que voltei a frequentar as aulas, me senti mais segura da escolha que havia feito para trilhar minha vida profissional e pessoal, pois sempre acreditei na importância da educação como base para o desenvolvimento humano e social. Desde cedo, percebi o poder transformador

que a educação possui na vida das pessoas, e decidi que queria fazer parte desse processo como educadora. Além disso, a maternidade, me permitia entender melhor as necessidades, anseios e desafios das crianças e de suas famílias e isso me fez acreditar que eu me tornaria uma profissional mais empática e compreensiva, capaz de estabelecer uma conexão genuína com meus alunos e suas famílias, e de adaptar minhas práticas pedagógicas de acordo com suas realidades e necessidades.

Ao terminar o curso, em 2009, eu e meu esposo iniciamos um novo projeto, inauguramos uma papelaria, pois sempre gostei de trabalhar no comércio e essa também era uma vontade antiga dele. Foi uma experiência muito válida, mas, durante o período em que estive dedicada aos negócios da família, me senti um pouco frustrada por não estar participando da infância de minha filha, na época com 3 anos de idade, além disso, não tínhamos casa própria e morávamos na casa da minha sogra. Foi então que, depois de 1 ano da inauguração da loja, decidimos vender o negócio, dedicarmo-nos à construção da casa e participar mais ativamente da infância de nossa pequena. Em 2011 trabalhei pela primeira vez como professora em uma escola municipal com uma turma de 4 anos. Foi uma experiência inesquecível, que resultou em um misto de sentimentos, alegria, ansiedade, satisfação, dúvidas, mas, o mais marcante foi a sensação de me sentir “em casa”. Relembrar que aquele ambiente escolar foi acolhedor transformador para mim, e naquele momento me vendo como pedagoga, ter a oportunidade de fazer a diferença na vida das crianças foi muito bom. Sempre acreditei que a educação é uma das bases para a construção de uma sociedade melhor, e a Pedagogia estava proporcionando a chance de estar na linha de frente dessa transformação. A possibilidade de ensinar, orientar, criar estratégias educacionais, acompanhar o progresso dos alunos e promover um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante foi extremamente gratificante.

No ano seguinte, eu e meu esposo decidimos que estava na hora da chegada do nosso segundo filho e mais uma pausa na carreira foi necessária para aquele momento tão importante para as nossas vidas. Em 2016 voltei a trabalhar como professora interina, dessa vez com uma turma de quinto ano. Em 2017 houve o anúncio de que haveria dois concursos públicos para professores, tanto da rede municipal quanto da estadual e nesse momento decidi me preparar para as provas do certame agendado. Primeiro concurso que se realizou foi o da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres –SME e depois de três meses o da Secretaria do Estado de Mato Grosso – SEDUC. Foi com muita alegria que recebi as notícias sobre as aprovações de ambos, mas tive que optar por um em detrimento de outro pois não era possível conciliá-los. Assim, optei pelo cargo de professora da educação básica do Estado de Mato Grosso.

Logo que que acabou meu estágio probatório, já no ano de 2021, me senti preparada para passar por novos desafios. Então eu e minha família decidimos que havia chegado o momento de me inscrever para o processo seletivo de mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEdu da Unemat. Não tive dúvidas a respeito do meu objeto de pesquisa, pois apesar de não estar mais vivenciando o processo de transição da EI para o EF, a experiência do ano de 2018 para 2019 supracitada, ficou aguardando o melhor momento para ser pesquisada mais a fundo. Porém a vontade de levar a diante essa pesquisa, havia se fundido com os fundamentos da Pedagogia Waldorf, no momento em que pude perceber o quanto a ludicidade permite que as crianças se envolvam ativamente no processo de aprendizado.

Ao investigar as atividades realizadas nas escolas Waldorf através de breves pesquisas na internet em 2019, percebi que a ludicidade é integrada ao currículo de maneira holística, proporcionando às crianças experiências de aprendizado significativas e tangíveis que abrangem diversas áreas do conhecimento. A partir desta percepção, o problema de pesquisa se apresenta da seguinte forma: Como é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na escola Waldorf e na escola Sóciointeracionista? Este problema enfoca a comparação entre duas metodologias pedagógicas distintas durante um período crítico de desenvolvimento educacional e pessoal das crianças. Ele visa explorar não apenas as diferenças em termos de métodos de ensino e integração curricular, mas também investigar como cada uma influência no bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças durante esse período de transição. Essa percepção levou à formulação do tema de pesquisa intitulado "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um diálogo com a Pedagogia Waldorf". O objetivo principal deste estudo é comparar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola Waldorf e em duas escolas municipais com abordagens sociointeracionistas. Os objetivos específicos deste estudo incluem:

- Identificar como as escolas estão se organizando para receber essas crianças que acabaram de sair da Educação Infantil;
- Analisar se há aspectos negativo ou positivo por parte dos alunos nesse processo de mudança e de adaptação;
- Verificar se a ludicidade é utilizada como recurso básico para o desenvolvimento integral da criança no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
- Entender se existe ou não uma articulação entre essas duas etapas da educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental;

A justificativa pessoal para esta pesquisa vem de uma combinação de experiências profissionais e pessoais que sublinham a importância de práticas pedagógicas adaptativas e respeitosas durante períodos de transição na vida educacional das crianças. Tendo trabalhado diretamente com crianças na transição da EI para o EF, pude observar os desafios e as dificuldades enfrentadas por elas ao se adaptarem a novos ambientes e métodos de ensino menos lúdicos. Essas observações me fizeram questionar e pesquisar métodos alternativos que poderiam contribuir para uma transição mais suave.

A escolha deste tema de pesquisa também é profundamente enraizada em minha trajetória pessoal e compromisso com a educação. Crescendo em uma comunidade onde a educação era tanto um refúgio quanto uma plataforma para transformação pessoal e social, sempre valorizei a potencialidade transformadora da educação. Essa crença foi reforçada ao longo de minha carreira e vida pessoal, onde pude ver de perto os apectos positivos de práticas pedagógicas sensíveis e bem adaptadas.

A justificativa acadêmica desta pesquisa reforça a relevância do estudo das metodologias educacionais, destacando a Pedagogia Waldorf e a abordagem sociointeracionista no contexto da transição entre a EI e o EF. Este período é crítico, pois estabelece as bases para o aprendizado, além do desenvolvimento emocional e social das crianças. A investigação de como essas duas abordagens pedagógicas lidam com essa transição oferece uma oportunidade valiosa para compreender práticas que respeitam o ritmo de desenvolvimento natural da criança e respondem às suas necessidades integrais.

O diferencial do estudo está na análise comparativa entre essas duas abordagens pedagógicas, propondo um diálogo inédito que busca integrar suas perspectivas no contexto da transição escolar. Ao analisar a literatura científica existente, identificou-se uma lacuna importante: não há estudos que tratem diretamente da transição entre EI e EF com base em uma comparação entre a Pedagogia Waldorf e o sociointeracionismo. No entanto, foram encontrados trabalhos acadêmicos que exploraram a comparação dessas duas teorias em outros contextos, apontando distinções e semelhanças significativas. Tais estudos indicam que na abordagem sociointeracionista, a ênfase recai sobre o papel central da interação social no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. O desenvolvimento humano é entendido como uma construção social e coletiva, com o ambiente escolar sendo planejado para promover interações significativas entre crianças, professores e colegas. O foco está no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais por meio da mediação do adulto e do uso da linguagem como ferramenta principal de aprendizagem.

Na Pedagogia Waldorf, o foco é no desenvolvimento integral do ser humano – físico, emocional, espiritual e cognitivo – respeitando os ciclos de sete anos (infância inicial, infância média e adolescência). Essa abordagem considera que cada etapa da vida requer práticas pedagógicas específicas e adequadas ao nível de maturidade da criança. A Pedagogia Waldorf enfatiza o imaginário, o artístico e um ritmo diário equilibrado como elementos essenciais para o desenvolvimento harmonioso da criança.

A pesquisa proposta visa preencher a lacuna identificada, contribuindo para o campo acadêmico ao oferecer uma análise comparativa inédita. Isso permitirá evidenciar os desafios e as potencialidades das duas abordagens no momento de transição educacional. Ao integrar essas perspectivas, a pesquisa tem o potencial de enriquecer o diálogo sobre metodologias educacionais e práticas pedagógicas, oferecendo subsídios para educadores e formuladores de políticas educacionais na construção de uma transição mais eficaz e humanizada entre a EI e o EF.

Este estudo fundamenta-se em um referencial teórico robusto, abrangendo contribuições de proeminentes pensadores que moldaram diversas abordagens pedagógicas e filosóficas. Rudolf Steiner, pioneiro das escolas Waldorf e criador da Antroposofia, e Lev Semenovitch Vygotsky, o idealizador da pedagogia sociointeracionista, , Rosely Aparecida Romanelli, dedicada ao avanço da Antroposofia, e Viggiane Bicudo, especialista em fenomenologia, Johann Wolfgang von Goethe, cujas obras enfatizam o papel da natureza na formação humana, Elizabeth Mendes Graças, que orienta a pesquisa qualitativa sob a ótica fenomenológica e Maurice Merleau-Ponty, autor de "Fenomenologia da Percepção.

Na primeira sessão ocorre a introdução do assunto pesquisado, contextualizando a trajetória da pesquisadora até a pós-graduação, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, e as justificativas pessoal e acadêmica.

Na segunda seção do trabalho, encontra-se a descrição da metodologia utilizada, bem como a contextualização do problema abordado, os objetivos almejados, o local e os indivíduos envolvidos, além dos tipos e meios empregados na pesquisa e técnica de investigação utilizada.

Na terceira seção, recorremos à uma análise das produções científicas que tem como objetivo buscar pesquisas que envolvem a temática, tomando como base as palavras chave: “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” e “Pedagogia Waldorf”.

Na quarta seção, abordaremos “Antroposofia: Ciência e espiritualidade na compreensão do humano e do cosmo”, “Pedagogia Waldorf, origens e princípios fundamentais”, “Princípios

da Educação Infantil: Direitos, Desenvolvimento e a Importância do Brincar” e “Abordagem da Pedagogia Waldorf na transição”.

Na quinta sessão, intitulada "Desenvolvimento Humano e Aprendizagem na Perspectiva de Vygotsky", exploraremos as teorias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano. A discussão será organizada em três tópicos principais: "Zona de Desenvolvimento Proximal: Interação Social e o Desenvolvimento Cognitivo na Infância", "O Brincar como Pilar do Desenvolvimento Integral: Uma Perspectiva vygotskyana", e "Abordagem da Pedagogia vygotskyana na Transição".

A quinta seção será destinada a compreender os dados coletados através dapercepção alunos, pais e professores que acompanham e acompanharam a transição da EI para o EF.

E na sexta e última seção constam as considerações finais do estudo.

2. METODOLOGIA

Devido à sua complexidade e à sua inserção em uma rede de diferentes realidades tecidas por vários atores e atrizes, cujas experiências se assemelham e se divergem, esta pesquisa é colocada em uma posição vantajosa para ser abordada qualitativamente.

O percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa segundo Goldemberg (2004) segue uma abordagem cuidadosa e reflexiva, que busca compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva subjetiva e contextualizada. Neste contexto, exploraremos as etapas fundamentais desse percurso, fornecendo uma visão geral do processo.

2.1 O *lócus* e os sujeitos

Os pesquisados são duas professoras, da turma de EI, pais e alunos das turmas envolvidas, ambos de escola municipal de Educação Infantil que será chamada ficticiamente de *Constelação Cacerense 1*; professoras, pais e alunos da EI e EF da escola Waldorf localizada em Cuiabá que será chamada ficticiamente de *Constelação Cuiabana*; professora, pais e alunos do EF da escola municipal que oferta a primeira etapa do EF localizada em Cáceres que será chamada ficticiamente de *Constelação Cacerense 2*.

A escolha desses nomes não é meramente simbólica, pois reflete uma conexão profunda entre a identidade local e o horizonte pedagógico investigado.

A denominação "Constelação" remete ao conceito de um conjunto harmonioso de estrelas que, assim como nas escolas, busca guiar o caminho do desenvolvimento infantil de forma integral e orgânica. As constelações, na sua diversidade e interconexão, representam as múltiplas facetas da educação, onde cada estrela (alunos e professores) tem seu papel único, mas ao mesmo tempo essencial para o todo. Destaca-se que ambas as instituições de ensino, por meio de seus representantes, consentiram formalmente em participar da pesquisa. No entanto, para evitar qualquer tipo de constrangimento ou eventualidade, seus nomes reais não serão divulgados.

Foram considerados como critérios de inclusão as professoras que atuavam na EI e nos anos iniciais da escola pública e/ ou privada pelo fato de estarem acompanhando a transição da EI para o EF.

A escolha da escola Waldorf foi fundamentada, primeiramente, na indicação da orientadora/pesquisadora e no objetivo da pesquisa, que busca compreender as práticas e

métodos específicos da Pedagogia Waldorf. Para alcançar esse propósito, tornou-se essencial investigar uma escola que siga rigorosamente essa abordagem pedagógica. Cuiabá, como capital do estado, oferece maior diversidade e acessibilidade a instituições que adotam a Pedagogia Waldorf, o que garante a representatividade e a profundidade necessárias para o estudo. Além disso, a escolha foi influenciada pela proximidade geográfica em relação à residência das pesquisadoras, localizadas em Cáceres, MT. Apesar da distância, Cuiabá é uma cidade relativamente acessível, permitindo o deslocamento periódico para a coleta de dados, realização de entrevistas e observações.

As observações e entrevistas foram realizadas em períodos alternados nos meses de Março, Abril, Maio, Setembro e Outubro de 2024, devido à necessidade da pesquisadora de conciliar momentos de maior carga de trabalho com períodos de folga, permitindo assim a continuidade das atividades de campo. As observações foram feitas com as turmas de EI e EF pesquisadas, porém para a entrevista foram selecionadas crianças indicadas pelas professoras pelo fato de seus pais/responsáveis estarem mais atentos às questões relacionadas à transição da EI para o EF. Assim foram entrevistadas quatro crianças da EI e quatro crianças do primeiro ano do EF da escola Constelação Cuiabana; oito crianças sendo quatro da EI do período vespertino e quatro do período matutino da escola Constelação Cacerense 1; e quatro crianças do primeiro ano do EF da *Constelação Cacerense 2*. Cada um deles será identificado por nomes fictícios de estrelas.

Na escola *Constelação Cacerense1* as crianças pesquisadas pertencem somente à última etapa EI. É importante ressaltar que tanto os alunos da escola *Constelação Cuiabana* quanto os alunos da Constelação *Cacerense 1 e Cacerense 2* receberam autorização formal de seus pais para participarem da pesquisa. Cada escola também aprovou previamente o roteiro das perguntas do questionário e da entrevista antes de sua aplicação com os estudantes, pais/responsáveis e professoras.

Foram feitas perguntas para professores que atuam na EI e EF das escolas bem como, para seus alunos e pais das crianças, em relação à mudança ou possíveis dificuldades por parte dos alunos, referente ao período de transição dessas duas etapas.

Os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo e a confidencialidade das informações coletadas. Eles tiveram a liberdade de aceitar ou recusar as condições necessárias para a realização da pesquisa. Dessa forma, todos os envolvidos participaram voluntariamente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices 2, 3 e 4) antes de começar o processo de pesquisa.

A escola *Constelação Cacerense* 1, oferece EI abrangendo desde o berçário até crianças de 5 anos de idade. Esta instituição educacional é marcada por um modelo de ensino que valoriza o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O currículo é estruturado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e engloba diferentes campos de experiências que promovem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas das crianças. Tem um total de onze turmas e atende crianças na faixa etária de 1 ano e 4 meses até 5 anos, divididas em diferentes grupos conforme a idade e o estágio de desenvolvimento. As turmas são organizadas da seguinte forma:

- **Creche**, para bebês de 1 ano e 4 meses até 1 ano e 11 meses.
- **Crianças bem pequenas**, para aqueles entre 2 e 3 anos.
- **Crianças pequenas**, para os de 4 e 5 anos.

Esta estrutura permite à escola proporcionar atividades educativas adequadas a cada faixa etária, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. A escola tem um público diversificado, majoritariamente composto por filhos de funcionários públicos locais, como os da UNEMAT, Prefeitura Municipal de Cáceres, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, e também de universitários e funcionários de lojas próximas à escola.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *Constelação Cacerense1* (2023, p. 92), "No decorrer da construção deste Projeto Político Pedagógico, podemos perceber de forma mais real a Instituição sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, bem como identificar os meios para superar desafios e garantir uma educação de qualidade."

A proposta pedagógica da escola baseia-se na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. De acordo com essa abordagem, o aprendizado ocorre inicialmente por meio das interações sociais, sendo posteriormente internalizado pela criança. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento cognitivo das crianças é fortemente influenciado pelas interações sociais, tanto com adultos quanto com outras crianças. Segundo Oliveira (2011, p. 39):

> Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das demais. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. Essa posição explícita de Vygotsky, sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no

> desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugere uma recolocação da questão de quais são as modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola.

Assim, a escola se empenha em criar um ambiente educacional que fomenta o diálogo e a colaboração entre as crianças e entre as crianças e os adultos, facilitando processos educativos que são mediados socialmente. Este enfoque está integrado nas práticas diárias da escola e refletido na organização das atividades que incentivam a exploração, a expressão pessoal e o engajamento ativo das crianças em seu processo de aprendizado.

Na escola *Constelação Cuiabana* as crianças pesquisadas pertencem à última etapa EI e primeira etapa do EF (primeiro ano). Foram selecionados 8 alunos de duas turmas: as duas turmas funcionam em período integral.

Assim como na escola *Constelação Cacerense 1* foram feitas perguntas para professores que atuam na EI e EF da escola bem como, para seus alunos os responsáveis pelas crianças, em relação à mudança ou possíveis dificuldades por parte dos alunos, referente ao período de transição dessas duas etapas.

A escola *Constelação Cuiabana*, é uma unidade prestadora de serviços educacionais que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio como mostra o PPP (2017, p. 2):

> Educação Infantil: Jardim I- para alunos de 2 a 3 anos; Jardim II- para alunos de 3 a 4 anos; Jardim III- para alunos de a 4 e 6 anos. II-Ensino fundamental; 1º ano – para alunos com 06 anos completos até 31 de março; 2º ano – para alunos com 07 anos completos até 31 de março; 3º ano – para alunos com 08 anos completos até 31 de março; 4º ano – para alunos com 09 anos completos até 31 de março;5º ano – para alunos com 10 anos completos até 31 de março; 6º ano – para alunos com 11 anos completos até 31 de março; 7º ano – para alunos com 12 anos completos até 31 de março;8º ano – para alunos com 13 anos completos até 31 de março; 9º ano – para alunos com 14 anos completos até 31 de março. Ensino Médio: 10º anos – para alunos com 15 anos até 31 de março; 11º anos – para alunos com 16 anos até 31 de março;12º anos – para alunos com 17 anos até 31 de março.

A proposta pedagógica da escola *Constelação Cuiabana* é pautada na Pedagogia Waldorf, fundamentada na Antroposofia. Esta abordagem busca desenvolver integralmente o ser humano, respeitando seu desenvolvimento natural e promovendo a formação de suas capacidades em diversas fases da vida. A educação é vista não apenas no sentido tradicional, mas como um processo de exteriorização das potencialidades dos alunos, enfatizando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. A escola valoriza a individualidade do aluno, considerando suas características pessoais e o contexto social e cultural em que está inserido. Localizada no bairro Dom Aquino, atende a um público diversificado de alunos provenientes de várias regiões da capital. A comunidade escolar é composta por filhos de

empresários, funcionários públicos e trabalhadores autônomos, refletindo a variedade sociocultural do entorno.

Na escola Constelação Cacerense 2 os estudantes pesquisados pertencem à uma turma do primeiro ano do EF do período vespertino. Foram feitas perguntas à professora da turma, aos alunos e seus pais/responsáveis em relação à mudança ou possíveis dificuldades por parte dos alunos, referente ao período de transição da EI para a EF.

De acordo com o PPP(2023) a escola Constelação Cacerense 2 atende prioritariamente alunos do EF dos anos Iniciais, abrangendo do 1º ao 5º ano, com aulas nos períodos matutino e vespertino. Com cerca de 459 estudantes matriculados, a escola acolhe uma comunidade predominantemente composta por famílias residentes nos bairros Cavalhada I, II e III, caracterizados por desafios relacionados a saneamento básico e questões socioeconômicas. A maioria dos pais possui escolaridade limitada ao EF e trabalha em funções locais, sendo a escola um espaço fundamental para a educação e formação social das crianças.

A estrutura da escola inclui dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de articulação de aprendizagem, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma cozinha com refeitório, uma quadra poliesportiva aberta e áreas de lazer. A instituição também possui banheiros adequados, incluindo um adaptado para pessoas com necessidades especiais (PNE).

O modelo de ensino segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando um currículo estruturado para desenvolver competências e habilidades essenciais para a formação integral dos alunos. A organização curricular está fundamentada em áreas de conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com destaque para a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Além disso, temas transversais como educação ambiental, inclusão, diversidade cultural, direitos humanos e saúde são integrados às práticas pedagógicas.

A escola evidencia uma prática pedagógica que valoriza tanto as interações sociais quanto as etapas individuais do desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que mantém uma perspectiva aberta e integrada a novos conhecimentos que possam contribuir para a formação do aluno como mostra o PPP (2023, p. 113):

> Em nossa prática, os pensamentos de Levy Vygotsky e Jean Piaget são referenciais, e em função disto, o educando é respeitado em suas etapas de construção do conhecimento e a interação social é vista como peça fundamental para que o indivíduo se construa, e desenvolva as suas potencialidades. No entanto, não nos fechamos para as possibilidades de enriquecimento com a absorção de teorias que possam contribuir para o ensino.

Com um total de aproximadamente 35 funcionários, incluindo professores, coordenação, direção e equipe de apoio, a escola busca oferecer um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, promovendo o aprendizado por meio de atividades lúdicas, projetos pedagógicos e iniciativas voltadas à interação entre a comunidade escolar e as famílias. A missão da instituição é garantir um ensino de qualidade que forme cidadãos críticos, autônomos e participativos, contribuindo para a transformação social e o desenvolvimento integral das crianças.

Quadro 1 - Professoras participantes das escolas pesquisadas

ESCOLA	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA (ANOS)	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Constelação Cacerense 1	47	Magistério, graduação em Pedagogia e Ciências Biológicas/ pós graduação em psicopedagogia e mestranda.	18	Efetiva
	53	Graduação em Letras e Pedagogia/ Pós-graduação em Psicopedagogia e mestrado em linguística	6	Efetiva
Escola Constelação Cuiabana	24	Pedagogia	4	Contratada
	54	Magistério, graduação em Pedagogia e Contabilidade/pós graduação em Artes Plásticas	20	Contratada
Constelação Cacerense 2	54	Graduação em Pedagogia	10	Contratada

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

2.2 Tipo de pesquisa

Optamos pela utilização da abordagem qualitativa para esta pesquisa, uma vez que é amplamente reconhecida como a mais apropriada para a exploração das ciências humanas ou ciências relacionadas ao espírito, além de desempenhar um papel fundamental na investigação, busca compreender e interpretar fenômenos complexos e subjetivos. Nesse contexto, a fenomenologia hermenêutica baseada em Bicudo emerge como uma técnica de investigação poderosa para explorar a transição da EI para o EF, especificamente no contexto da pedagogia Waldorf.

Segundo Graças (2000), ao adotar a fenomenologia como referencial metodológico, é relevante afirmar que os objetos são percebidos pela consciência de um sujeito que vive e questiona o mundo. Através da experiência desse sujeito e do seu encontro com o mundo, procuramos descrever o fenômeno que está sendo estudado em sua essência. Através do relato

desse sujeito, nossa intenção é descobrir o significado que ele atribui às situações em que está envolvido e como ele se percebe como um ser no mundo.

A fenomenologia hermenêutica, desenvolvida por pesquisadores como Bicudo, envolve uma abordagem qualitativa que busca compreender a essência e o significado dos fenômenos estudados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Essa técnica se baseia na ideia de que a realidade é construída socialmente e que os indivíduos atribuem significado às suas experiências e vivências.

"A essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca raízes, os fundamentos primeiros do que é visto e (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade ("mostração" da essência") (Bicudo 1994, p.20). Logo a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos estudados, possibilitando que sejam exploradas as perspectivas individuais e coletivas dos participantes envolvidos na transição dessas duas etapas da educação.

Para Bicudo (1994, p. 24):

> Ao adotar o modo fenomenológico de conduzir pesquisas em educação, é preciso que o pesquisador esteja atento para a perspectiva básica de seu trabalho, que será sempre o de descrever fenômeno e não *explicá-los*, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que essa descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega à *essência* do fenômeno.

O percurso para a elaboração de uma pesquisa fenomenológica também requer cuidado e atenção aos detalhes, a fim de garantir a coerência na análise dos dados captados pelo pesquisador por se tratar de uma abordagem filosófica e metodológica que busca compreender a essência e a estrutura da experiência vivida pelos indivíduos, permitindo uma compreensão profunda dos fenômenos estudados.

Segundo Bicudo (2011, p. 11):

> Toda investigação solicita que se fique atento às concepções concernentes à realidade do investigado, abrindo campo para compreensão do solo em que procedimentos, aventados para a consecução da pesquisa, serão desdobrados. Esse é um cuidado prévio, a ser assumido pelo investigador, no momento em que vai em direção à explicitação dos procedimentos de investigação.

A fenomenologia hermenêutica também enfatiza a importância do diálogo entre pesquisador e participantes, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e que suas perspectivas sejam consideradas no processo de interpretação. Nesse sentido, a pesquisa pôde envolver a participação ativa das crianças, professores e pais, buscando compreender suas experiências e opiniões sobre a transição da EI para o EF na escola pública e na escola Waldorf ambas

observadas durante a pesquisa. Essa abordagem inclusiva e colaborativa pôde enriquecer a pesquisa, oferecendo uma compreensão mais abrangente, possibilitando a construção conjunta de conhecimento.

2.3 Técnicas de investigação

Para coletar os dados fomos a campo. Foram feitas observações e entrevistas semiestruturadas. A abordagem de observação participativa foi focada em cinco turmas, abrangendo um período intercalado de Março a Outubro de 2024. As observações ocorreram tanto em ambiente de sala de aula quanto no pátio escolar. Este método permitiu-nos explorar diversas facetas do processo de transição das crianças da EI para o EF. Os registros detalhados foram mantidos em um diário de campo, proporcionando um recurso valioso para análise posterior. Na escola *Constelação Cuiabana,* as entrevistas foram realizadas com perguntas de natureza descritiva para seis grupos distintos. Ao primeiro composto por professoras que atuam na EI e EF da escola *Constelação Cuiabana*. Para elas foram feitas perguntas voltadas a saber como elas articulam a mudança do EI para o EF dessas crianças, se há ou não uma comunicação entre as etapas. As entrevistas foram realizadas com duas professoras, cada uma com diferentes experiências e responsabilidades dentro do contexto educacional Waldorf.

A primeira é uma professora na EI, a segunda trabalha no primeiro ano do EF. A entrevista semiestruturada com a com a professora da EI ficticiamente chamada de *Polaris* aconteceu nas dependências escola *Constelação Cuiabana* no dia 17 de maio de 2024, no horário em que ela já tinha terminado seu expediente matutino (por volta das 12 horas). Para cada entrevista foi estabelecido um roteiro norteador, porém, cada uma apresentou particularidades. Com a professora que atua no primeiro ano do EF, chamada ficticiamente de *Canopus,* a entrevista foi feita via telefonema, no dia 22/08/2024, pois durante a semana de maio (13 a 17 de maio de 2024) que a pesquisadora esteve na cidade de Cuiabá não houve tempo hábil para que a entrevista acontecesse. É importante destacar que a pesquisadora não obteve a licença qualificação, o que resultou na coleta de dados sendo realizada em diferentes momentos. A pesquisa foi conduzida nos intervalos disponíveis entre suas obrigações profissionais, ajustando-se conforme a possibilidade de afastamento do trabalho. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas conforme o seguinte cronograma.

Para que pudéssemos ter um melhor resultado das entrevistas fizemos um contato prévio com a diretora da escola e agendamos uma pequena reunião nas dependências da escola com as coordenadoras. Neste momento aproveitamos para conversar sobre o projeto de pesquisa e

conhecer melhor as particularidades da instituição. A diretora gentilmente falou do perfil dos pais, alunos e professores que possivelmente seriam entrevistados e que eles tinham em comum a habilidade comunicacional e dedicação dos papéis desempenhados como atores educacionais.

Quanto ao segundo grupo, composto por alunos do último ano da EI da escola *Constelação Cuiabana*, as perguntas focaram em como se sentem naquele ambiente educacional e suas expectativas para o próximo ano letivo. No primeiro dia, 13 de maio de 2024, apresentei-me à turma, expliquei que estaria com eles nos próximos dias, participando das atividades. Eles receberam a ideia com entusiasmo, e alguns curiosamente questionaram sobre o que eu anotava em meus papéis.

A psicóloga da escola entrou em contato por telefone para pedir autorização necessária para observar e entrevistar os alunos. Os pais ou responsáveis foram solícitos e consentiram verbalmente, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação de menores como sujeitos de pesquisa, assim como o TCLE para os pais ou responsável legal. Após as autorizações serem formalizadas, convidamos os alunos selecionados a expressar seu interesse em participar da pesquisa. Para isso, eles utilizaram uma figura representativa (emoji) contida no TALE infantil (Apêndice 2). Todos os selecionados demonstraram entusiasmo e assinalaram com um "x" no quadrado indicativo de resposta positiva, confirmando sua vontade de participar. Os nomes fictícios dos alunos entrevistados foram, *Arcturus, Vega, Rigel e Betelgeuse,* conforme datas do cronograma abaixo:

Para o terceiro grupo — alunos do primeiro ano do EF da escola *Constelação Cuiabana* — as perguntas abordavam as mudanças percebidas após a transição da EI. Indagamos sobre elementos do ano anterior que possivelmente faltavam no atual. No dia 14 de maio, apresentei-me à turma, explicando, assim como fiz com a turma da EI, que participaria das suas atividades nos dias seguintes. Neste dia, as autorizações dos pais para a participação dos alunos já estavam formalizadas.

Realizamos algumas entrevistas durante os intervalos, enquanto outras ocorreram durante breves pausas nas aulas de Educação Física. O procedimento de autorização, utilizando o TALE para crianças, foi o mesmo aplicado anteriormente na turma da EI, os alunos marcaram com um "x" no emoji que indicava resposta positiva, confirmando assim sua vontade de participar da pesquisa.

O quarto grupo foi composto por pais/responsáveis de alunos da EI da escola *Constelação Cacerense1* e da escola *Constelação Cuiabana* e pais de alunos que recentemente ingressaram no primeiro ano do EF da escola *Constelação Cuiabana e Constelação Cacerense*

2. As perguntas abordaram as perspectivas dos pais para o próximo ano letivo, as possíveis mudanças de comportamento das crianças e seus relatos sobre a nova experiência escolar.

Na escola *Constelação Cuiabana*, alguns pais participaram das entrevistas presencialmente, enquanto outros optaram por entrevistas telefônicas, devido à incompatibilidade de suas agendas com o período em que a pesquisadora esteve em Cuiabá para a coleta de dados. As professoras da *Constelação Cacerense* indicaram pais que demonstravam envolvimento ativo na vida escolar de seus filhos.

Na escola Constelação Cacerense1 e Constelação Cacerense 2, todas as entrevistas ocorreram via ligação telefônica, pois durante os momentos em que os pais levavam ou buscavam seus filhos na escola os horários para almoçar e retornar ao trabalho eram muito curtos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as exigências do Comitê de Ética.

O quinto grupo foi formado por professoras que atua na EI da escola *Constelação Cacerense* e EF da escola *Constelação Cacerense 2*. Com as permissões concedidas, observamos e coletamos os dados na escola Constelação Cacerense 1 no período de 25 a 28 de março de 2024, já na escola Constelação Cuiabana as observações aconteceram no período de 24 a 30 de outubro de 2024. No diário campo anotamos os detalhes da rotina das turmas e no mesmo período entre um intervalo e outro as entrevistas aconteceram. A abordagem de observação participativa foi focada nas três turmas abrangendo um período de nove dias. As observações ocorreram tanto em ambiente de sala de aula quanto no pátio escolar. Este método permitiu-nos ver o quanto a ludicidade bem como as interações estavam presentes no dia a dia daquelas turmas. Para as professoras foram feitas perguntas voltadas a saber como elas articulam a mudança do EI para o EF dessas crianças, se há ou não uma comunicação entre as etapas. As entrevistas foram realizadas com duas professoras, cada uma com diferentes experiências e responsabilidades dentro do contexto educacional.

A duração média das entrevistas com as professoras da escola foi de 30 minutos. A primeira a ser entrevistada foi a professora *Deneb*, educadora atuante a muito tempo nas escolas estaduais e municipais de Cáceres. Ela gentilmente aceitou o convite para participar da pesquisa e salientou a importância e relevância da pesquisa. A entrevista semiestruturada com a professora *Deneb* ocorreu nas dependências da escola *Constelação Cacerense*, durante o seu horário da recreação das crianças no dia 26/03/2024, por volta das 16 horas. Utilizando o questionário fornecido no (Apêndice 1), a professora contribuiu com informações valiosas que enriqueceram significativamente a pesquisa.

A segunda entrevista foi realizada no dia 27/03/2024 com a professora *Spica*, durante o período matutino. Ela gentilmente se dispôs a responder ao questionário nas dependências da escola, fora do seu horário de expediente, por volta das 12 horas. Durante esse momento, aproveitei para discutir mais detalhadamente os objetivos da pesquisa, e ela assinou o Termo de Consentimento requerido pelo Comitê de Ética.

Vale destacar que a escola *Constelação Cacerense 1* teve seu prédio antigo demolido no final do ano passado para a construção de novas instalações. Durante esse período, a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres alugou um prédio temporário, que não comportava todas as crianças matriculadas, levando ao aluguel de salas adicionais na APAE para atender algumas turmas.

O sexto e último grupo foi composto por alunos de duas turmas do último ano da EI na escola Constelação Cacerense. As perguntas focaram em como eles se sentem no ambiente escolar atual e quais são suas expectativas para o próximo ano letivo. No primeiro dia, 25 de Março de 2024, apresentei-me às turmas e expliquei que estaria com eles nos próximos dias, participando das atividades. As reações variaram: alguns me olharam com desconfiança, outros com curiosidade e outros com entusiasmo.

A diretora da escola, que no ano anterior atuava como coordenadora pedagógica, apresentou o projeto de pesquisa às professoras durante uma reunião de formação continuada, realizada em uma segunda-feira. Em 2023, as professoras já haviam informado os alunos e seus pais que uma pesquisadora da Unemat estaria observando e entrevistando alguns estudantes que em breve fariam a transição da EI para o EF. Após a formalização das autorizações, os alunos selecionados foram convidados a expressar seu interesse em participar da pesquisa utilizando uma figura representativa (emoji) no TCLE infantil. Todos os selecionados demonstraram entusiasmo e assinalaram com um "x" no quadrado indicativo de resposta positiva, confirmando sua vontade de participar. Com a turma do primeiro ano as entrevistas também aconteceram durante o horário de funcionamento da escola, foram feitas as perguntas abordavam as mudanças percebidas após a transição da EI. Indagamos sobre elementos do ano anterior que possivelmente faltavam no atual. No dia 24 de outubro, apresentei-me à turma, explicando, as que participaria das suas atividades nos dias seguintes. Neste dia, as autorizações dos pais para a participação dos alunos já estavam formalizadas.

Realizamos algumas entrevistas durante os intervalos, enquanto outras ocorreram durante breves pausas nas aulas de Educação Física. O procedimento de autorização, utilizando o TALE para crianças, foi o mesmo aplicado anteriormente nas outras turmas, os alunos

marcaram com um "x" no emoji que indicava resposta positiva, confirmando assim sua vontade de participar da pesquisa.

3. MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, PEDAGOGIA WALDORF E SOCIOINTERACIONISMO

O desenvolvimento pleno de um educando é uma busca constante para os educadores, principalmente para os professores que trabalham com os anos iniciais da educação formal. Neste caminho, métodos e metodologias utilizados diariamente nas salas de aula, em busca de uma aprendizagem significativa, são muito ligados aos métodos tradicionais herdados da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, uma vez que reproduzem a fragmentação entre as instâncias da experiência humana. Nesse cenário, a subjetividade do educando é deixada de lado, pois a aprendizagem cognitiva conceitual não valoriza a estética e a ludicidade no processo de ensino/aprendizagem (Silva, 2015).

Diante desse contexto, a transição da EI para o EF se apresenta como um momento crítico, em que a ludicidade, amplamente valorizada na EI, muitas vezes perde espaço para abordagens mais formais e voltadas à alfabetização. Em busca de alternativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, escolas que adotam práticas da Pedagogia Waldorf e da abordagem sociointeracionista apresentam perspectivas diferenciadas para essa transição.

Considerando esses desafios, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira as abordagens da Pedagogia Waldorf e do Sociointeracionismo influenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, frente aos desafios teóricos e práticos identificados em produções científicas brasileiras no período de 2013 a 2023? Para tanto, propomos mapear e sistematizar a produção de artigos, teses e dissertações realizadas nesse período, a fim de refletir sobre como essas abordagens têm sido aplicadas e discutidas no Brasil, contribuindo para enriquecer as práticas pedagógicas nesse momento de transição tão importante para o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, este estudo, inicialmente, insere-se em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, o qual é uma análise de produção científica buscando refletir sobre as produções científicas brasileiras através de artigos, teses e dissertações, que buscam evidenciar o processo de transição da EI para o EF sob a óptica da Pedagogia Waldorf e o Sociointeracionismo.

3.1. Reflexão sobre a Transição Educacional, Pedagogia Waldorf e o Sociointeracionismo: Uma Análise das Produções Científicas

A presente produção científica parte de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico que busca compreender quais os aspectos são evidenciados nas pesquisas brasileiras no âmbito dos programas de Pós-graduação *Stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado.

Neste caminho, buscamos em Oliveira (2011, p. 24), suporte para compreendermos os principais aspectos que envolvem a abordagem qualitativa, dos quais podemos citar a análise do "ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo".

Em Triviños (1987, p. 132) identificamos que,

> A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.), o tamanho da amostra.

Ou seja, a pesquisa qualitativa busca intencionalmente o caminho pelo qual será direcionada para o atendimento dos objetivos propostos, no caso deste trabalho adotou-se como procedimento inicial a pesquisa bibliográfica. Sobre isso, Fonseca (2002, p. 32) contribui afirmando que,

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Neste sentido, estruturamos nossa pesquisa através de uma busca realizada no portal de periódicos da CAPES através do sistema remoto CAFe, utilizado como base de dados a plataforma SciELO, o Catálogo de teses e dissertações da CAPES e a plataforma de dados Sucupira vinculado ao Ministério da Educação. Buscando otimizar as buscas e localizar apenas os trabalhos que tivessem ligação direta com a proposta desta pesquisa, definimos como

palavras chave “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, “Pedagogia Waldorf” e “Sociointeraciomismo”.

Desta forma apresentaremos a tabela 1 com o quantitativo de produções científicas localizadas na base de dados por palavras chave e tipo de produção.

Tabela 1 - Quantitativo de produções científicas localizadas por palavras chave e tipo de produção.

PALAVRAS CHAVE	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	61	5	1
Pedagogia Waldorf	68	13	3
Sociointeracionismo	*23*	*9*	*0*
Total	*152*	*27*	*4*

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Desta forma, o próximo título apresentará uma reflexão sobre o processo de transição entre etapas de ensino, apresentando assim os principais resultados obtidos através das pesquisas selecionadas para a produção deste trabalho.

3.2. Análise baseada em palavras chave

Iniciaremos nossa análise das produções científicas, visando mapear e sistematizar a produção de Artigos e dissertações, já que não foram encontradas teses que versavam sobre o tema de pesquisa proposto.

Os critérios de inclusão para a seleção dos trabalhos utilizados nesta pesquisa foram definidos com base na adequação ao tema e na relevância para os objetivos do estudo. Foram incluídos apenas trabalhos que se relacionassem diretamente com a pesquisa, abordando o processo de transição entre etapas educacionais, práticas pedagógicas e adaptações curriculares no contexto das abordagens Waldorf e/ou Sociointeracionista. O recorte temporal considerou estudos publicados entre 2013 e 2023. Quanto ao tipo de produção, foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses, priorizando publicações acadêmicas de qualidade. Além disso, optou-se por trabalhos publicados em português, com preferência por estudos realizados em contextos educacionais brasileiros, devido à sua maior pertinência ao cenário nacional.

Foram estabelecidos também critérios de exclusão para garantir a coerência e o foco da análise. Foram excluídos trabalhos que não apresentassem uma relação direta ou significativa com o processo de transição entre etapas educacionais ou com as abordagens teóricas

investigadas. Estudos publicados fora do recorte temporal, ou seja, antes de 2013 ou após 2023, também foram desconsiderados. Esses critérios visaram assegurar que os trabalhos selecionados estivessem alinhados ao objetivo central da pesquisa, garantindo uma análise aprofundada e relevante.

Desta forma, a tabela 2 apresenta o quantitativo de produções localizadas através das palavras chave "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental", e o quantitativo daquelas que foram selecionadas para a análise deste trabalho.

Tabela 2 - Quantitativo de artigos, dissertações e teses localizadas e selecionadas com base nas palavras chave "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental"

Palavras chave	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental		
	Artigos	**Dissertações**	**Teses**
Localizado	61	5	1
Excluído	48	2	1
Total selecionado para a análise	13	3	0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Optamos por selecionar 13 artigos que possuíam maior similaridade com o assunto pesquisado de acordo com os critérios de inclusão e exclusão já elencados.

O quadro 2 apresenta uma breve identificação dessas produções, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 2 - Descrição dos artigos selecionadas para a análise com base nas palavras chave "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental"

Nº	Título	Autor (es)	Ano de Publicação	Nome da Revista
1	A criança e o brincar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal/RN	Karluza Araújo Moreira Dantas; Aguinaldo Cesar Surdi	2023	Dialogia
2	A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças	Ecleide Cunico Furlanetto; Aline de Souza Medeiros; Karina Alves Biasoli	2020	Diálogo Educacional
3	A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: A gestação da atividade de estudo	Juliana Carbonieri; Nadia Mara Eidt; Cassiana Magalhães	2020	Scielo

4	A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental	Arlete Aparecida Bertoldo *Mira*nda; Daniella Salviana Faria	2019	Ensino em Re-vista
5	"Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Adriana Zampieri Martinati; Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	2015	Scielo
6	CRIANÇAS, INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove ano	Arlete Aparecida Bertoldo *Mira*nda; Daniella Salviana Faria	2015	Motrivivência
7	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade	Edilamar Borges Dias; Rosânia Campos	2015	Scielo
8	Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A Relação entre o Docente e as Teorias sobre o Desenvolvimento Humano	Carmen Aparecida Cardoso Maia Camargo; Marcio Antonio Ferreira Camargo; Virginia de Oliveira Souza	2018	Thema
9	Eu tô Assustado. não quero sair da minha escola". Reflexões sobre a transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	Débora de Lima do Carmo; Maria Vitoria Campos Mamede Maia	2018	RevistAleph
10	Da educação infantil ao ensino fundamental: a transição escolar na percepção de professores de educação física	Larissa Bittencourt Quintino; Ana Flávia Backes; Giovana Rastelli; Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	2018	Perspectiva
11	Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental	Andressa Caroline Francisco Leme; Ana Laura Godinho Lima	2021	Periódicos UFMA
12	Aqui a gente é bem maior: significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos	Joana Zanatta; Solange Maria Alves	2015	Revista Pedagógica Unochapecó
13	O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita	Thaís Oliveira de Souza; Elizabeth Piemonte Constantino	2020	EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Iniciamos nossa análise dos trabalhos localizados, a partir da pesquisa de (Dantas; Surdi 2023, p.3) que tem como objetivo "analisar a transição do brincar no trato pedagógico de crianças da EI para o primeiro ano do EF". Empregou-se a técnica de observação participante para analisar o contexto educacional, em conjunto com o uso de um diário de campo, conforme alinhado com as orientações de Minayo. O grupo em estudo era formado por 27 alunos, de

ambos os gêneros, com faixas etárias de 05 a 09 anos. As sessões de observação foram realizadas em dois períodos distintos: de 19 de dezembro de 2019 a 17 de janeiro de 2020 e de 13 de janeiro a 23 de fevereiro de 2021.

Participaram deste estudo os docentes vinculados aos estudantes: duas regentes femininas, um docente de artes, um docente de Educação Física, um docente de Ensino Religioso e uma coordenadora educacional. A interpretação dos dados se deu mediante a técnica de análise de conteúdo sugerida por Bardin (2011), empregando as categorias analíticas seguintes: A infância, a ludicidade e o ambiente escolar; A infância, a ludicidade, o Plano Político Pedagógico e a Configuração e dinâmica das aulas. As autoras destacam que:

> O que pudemos observar foram professores que elaboram metodologias que buscam, precocemente, preparar os estudantes do primeiro do EF para o letramento e para a alfabetização, excluindo o tempo do brincar desconsiderando as especificidades do ser infantil. Essa postura pedagógica caminha na contramão de tudo que a legislação orienta para que o processo de transição da EI para o EF ocorra de maneira satisfatória (Dantas; Surdi, 2023, p. 13).

Por fim as autoras concluem

> Para suprir a passagem entre a EI e o 1º ano do EF, torna-se indispensável articulações e um planejamento em conjunto com todos da equipe pedagógica, inclusive com os pais, para se pensar em uma transição adequada, pois todo ser humano requer adaptação, e com essas crianças tão pequenas não é diferente. Ao deixar uma das atividades mais valorizadas (o brincar) para um segundo plano, é preciso lembrar que essa atitude pedagógica representa uma ruptura em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na EI. Pensando nesta transição, deve haver um esforço, por parte dos professores, para atender o que traz sentido à vida da criança de seis anos, percebendo que elas têm uma cultura infantil própria, além de um modo de aprender, que devem ser respeitados nesse momento de passagem e adaptação ao novo ciclo de ensino no qual pelo qual acabaram de ingressar (Dantas; Surdi, 2023, p.12).

Na pesquisa de Furlanetto *et al*, (2020), o objetivo principal foi entender como as crianças percebem e interpretam essa mudança significativa em suas vidas educacionais. A metodologia utilizada envolveu escutar as histórias contadas pelas próprias crianças, com a premissa de que elas são capazes de articular suas vivências e atribuir significados a elas. O estudo pautou-se na abordagem qualitativa e baseou-se em teorias da pesquisa (auto) biográfica em Educação e da Sociologia da Infância, e foi realizado com seis crianças que haviam recentemente ingressado no primeiro ano do EE, vindo de escolas de EI.

Segundo Furlanetto *et al.,* (2020), a coleta de dados "contemplou duas etapas distintas, considerando a faixa etária e suas peculiaridades. A primeira foi desenvolvida por meio da realização de uma roda de conversa, escolhida por ser uma atividade já conhecida pelas crianças que frequentaram a Educação Infantil". A segunda "voltou-se para a realização de uma

entrevista, com o intuito de aprofundamento de alguns temas levantados durante a primeira etapa".

Furlanetto *et al.*, (2020, p. 1249) concluíram que:

> A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se apresentou como um momento de tensão para as crianças, na medida em que, ao mesmo tempo em que demonstravam se sentir atraídas pelas inovações apresentadas pela nova escola, revelavam temores, lutos e sofrimentos, sobretudo, no que se referia à recepção, ao acolhimento e à preparação da escola para recebê-los. Em maior ou menor grau de dificuldade, sinalizaram que estavam se apropriando da nova cultura escolar e sendo capazes de se adaptarem às novas exigências, mesmo que isso exigisse um espaço-tempo menor para a ludicidade. Contudo, foi a partir da narrativa de uma criança que, apresentando maior dificuldade para fazer a transição da escola de Educação Infantil para a escola de Ensino Fundamental, se tornou possível analisar as tensões que necessitavam ser enfrentadas por todas.

O estudo feito sob a óptica da *A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: A gestação da atividade de estudo* debruça sobre uma pesquisa teórico-conceitual fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, psicológica que enfatiza o papel dos contextos histórico e social no desenvolvimento humano. O foco do estudo é compreender o lugar da brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na promoção do desenvolvimento psíquico das crianças, visando à transição ao próximo período do desenvolvimento, qual seja, a atividade de estudo. Para as autoras Carbonieri *et al*. (2020, p. 7):

> A brincadeira é uma atividade não produtiva, ou seja, a criança brinca sem a expectativa da obtenção de um resultado objetivo. O que motiva as crianças a brincar é a possibilidade de representar as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, submetem-se voluntariamente às regras dos papéis por elas assumidas. Ao assim fazer, desenvolvem o autodomínio da conduta, a imaginação, bem como a correção emocional da conduta.

Elas concluem que,

> Como resultados, evidencia-se que na brincadeira de papéis as crianças reproduzem as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, é desenvolvido o autodomínio da conduta e a imaginação. Já as atividades produtivas são realizadas visando a um determinado resultado e, nesse processo, são desenvolvidas importantes capacidades psíquicas, como a análise e planejamento. Todas essas capacidades são imprescindíveis ao pensamento teórico (Carbonieri *et al*., 2020, p. 7).

A pesquisa qualitativa feita por Miranda e Faria (2019), intitulada *A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental*, apresenta uma visão geral sobre a importância e a evolução dos estudos relacionados à infância no Brasil, destacando como esses estudos têm contribuído tanto para o avanço do conhecimento científico quanto para a garantia dos direitos das crianças. O foco principal do artigo mencionado é

investigar a presença e o papel do lúdico e das atividades de brincar no ambiente escolar, especificamente durante o 2º período da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, em um Colégio de Aplicação.

O artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo analisar como as atividades lúdicas e o brincar são integrados na educação e percebidos por professores e alunos. Isso se dá em um contexto em que o brincar e a educação nas escolas provocam debates e reflexões acerca das políticas educacionais voltadas para a infância.

Além disso, o estudo busca entender como o lúdico, o ato de brincar e a própria infância são entendidos e valorizados dentro do ambiente educacional, considerando-se a perspectiva dos professores e das crianças. Para isso, o estudo se apoia em elementos teóricos que dialogam com o protagonismo infantil, articulando-se com políticas públicas voltadas para a infância e práticas pedagógicas. Essa abordagem sugere uma preocupação em reconhecer e valorizar as manifestações lúdicas no cotidiano escolar como parte essencial do desenvolvimento infantil e do processo educativo, alinhando-se às discussões contemporâneas sobre educação infantil, direitos das crianças e métodos de ensino que promovem o aprendizado através da brincadeira.

Para levantamento de dados, foi feito estudo de campo sobre a rotina escolar de uma classe do 2º período da Educação Infantil e de outra do 1º ano do Ensino Fundamental, ambas em um Colégio de Aplicação ligado a uma Universidade Federal de uma cidade do interior de Minas Gerais. O objetivo é entender eventuais desafios e oportunidades para estruturar a vida escolar de maneira a acolher e honrar as particularidades das crianças, bem como o período da infância.

As autoras Miranda e Faria (2019, p. 847) destacaram que:

> [...] e este estudo não tem um ponto final e muito menos a intenção de ditar regras a serem seguidas. Em todos os momentos pretende-se propiciar um diálogo com o leitor, com o intuito de discutir questões, levantar possibilidades sobre uma temática que no campo da educação é tão importante.

Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. Miranda e Faria (2019, p. 847) concluem que “As crianças estão sinalizando que independentemente de estarem cursando o 1º ano do EF, elas ainda apresentam o desejo de brincar, de explorar as diversas linguagens”.

O próximo artigo em análise é *“Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da EI para o EF* teve como foco examinar como ocorre a transição da EI para o EF sob a ótica tanto das crianças quanto das professoras. Para alcançar esse objetivo, o estudo foi dividido em duas etapas principais de campo: a primeira observando uma turma da EI e a

segunda, uma turma do EF, que incluía quatro crianças previamente acompanhadas na EI. Os métodos empregados na pesquisa abrangeram observações do dia a dia nas escolas, entrevistas com crianças e professoras, análise de documentos e questionários respondidos pelos pais.

Os achados da pesquisa qualitativa de Martinati e Rocha (2015) revelaram uma falta de cuidado adequado com a transição entre os dois níveis de ensino nas instituições estudadas. Esta falta de atenção resultou em desarticulação e descontinuidade no trabalho pedagógico. Diante dessas falhas, as crianças reagiram de várias maneiras: algumas adaptaram seu comportamento para atender às demandas do novo ambiente escolar; outras tentaram contornar essas exigências ou exigiram a realização de promessas de tempo para brincar; e algumas manifestaram sofrimento psíquico, situação frente à qual as professoras demonstraram pouca pró-atividade.

Além disso, a pesquisa incluiu uma revisão bibliográfica que confirmou a recorrência desses problemas, reforçando a necessidade de se refletir sobre as conexões entre a EI e o EF. Essa reflexão foi essencial para compreender melhor a transição educacional sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, os resultados sublinham a urgência de se discutir qual deve ser o projeto brasileiro para a infância, indicando a importância de debates mais amplos sobre as políticas educacionais e práticas pedagógicas que afetam as crianças nessa fase crítica de transição entre os níveis de ensino.

O estudo de Miranda e Faria (2015) visa entender as percepções sobre crianças, infância e o processo de escolarização segundo a visão dos envolvidos no dia a dia educacional incluindo professores de Educação Física, professora regente com formação em Pedagogia, e coordenador de turno também formado em Educação Física da escola EMEF “Espírito Santo”. A pesquisa qualitativa adotou a metodologia de estudo de caso etnográfico, coletando informações através de narrativas formadas a partir de registros em campo, entrevistas e grupos de discussão.

Esse esforço de articulação reflete uma preocupação em fazer com que a escola se aproxime do universo dos alunos, reconhecendo e valorizando suas culturas e experiências prévias como parte essencial do processo educativo. Dessa forma, o artigo ressalta a importância de práticas pedagógicas que sejam relevantes e significativas para os estudantes, promovendo uma educação que esteja em diálogo com suas realidades sociais e culturais.

Para Barcelos, Santos e Neto (2015) os resultados obtidos mostraram o desenvolvimento de estratégias voltadas para a integração das crianças nas culturas escolares. Estas estratégias surgem das experiências vividas pelos profissionais envolvidos no cotidiano educacional, que

buscam criar momentos de aprendizagem que conectem as práticas culturais das crianças com os objetivos do EF de nove anos.

Barcelos, Santos e Neto (2015, p. 99) concluem que:

> Portanto, o que vimos, nos espaços e tempos da instituição pesquisada, foram práticas atravessadas pelas concepções de crianças, infância e escolarização nas quais a preocupação de expressar a intencionalidade do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental como lugar da escrita, do cálculo e da leitura e da Educação Infantil, como lugar do saber não escolarizado, traz a necessidade de entender que os níveis da Educação Básica têm intencionalidades distintas, mas caminham para a formação humana das criança.

O próximo artigo intitulado *Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade* descreve uma pesquisa realizada na rede de educação municipal da cidade de Joinville, em Santa Catarina, que investigou como as crianças experimentam a transição da educação infantil para o ensino fundamental. A pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, acompanhou um grupo de crianças durante o último ano da educação infantil, em 2013, e continuou a acompanhá-las no seu ingresso ao 1º ano do ensino fundamental, em 2014. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, anotações em diários de bordo e registros fotográficos. Para a análise desses dados, o estudo dialogou com contribuições teóricas da educação, da sociologia da infância e da psicologia sócio-histórica.

Nesse contexto, foi observado que as crianças, embora expressassem desejo de avançar para o ensino fundamental, enfrentavam desafios cotidianos na escola. Essa constatação sugere que a transição da educação infantil para o ensino fundamental envolve adaptações significativas para as crianças, não apenas em termos curriculares ou de estrutura educacional, mas também no que diz respeito à sua inserção social e emocional nesse novo ambiente escolar. O estudo enfatiza a importância de compreender e facilitar essa passagem, considerando as percepções e experiências das próprias crianças.

Dias e Campos (2015) enfatizam que os resultados da pesquisa apontaram que, apesar de muitas práticas educativas da educação infantil serem adotadas no ensino fundamental, a maneira como essas práticas são implementadas e compreendidas pela escola cria interações distintas com as crianças.

Na pesquisa *Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A Relação entre o Docente e as Teorias sobre o Desenvolvimento* fez parte de um projeto de pesquisa intitulado *O docente e o desenvolvimento humano: teorias e práticas em um ritual de passagem*, focando nas contribuições que as teorias do desenvolvimento humano de Piaget, Vygotsky, Wallon, e Freud

podem oferecer aos educadores durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, particularmente frente às mudanças educacionais. Camargo, Camargo e Souza (2018) enfatizam que o desenvolvimento humano é um processo complexo que engloba necessidades físicas, afetivas, e intelectuais variando conforme a faixa etária, destacando a importância de entender estas fases para abordar adequadamente cada estágio do crescimento humano.

A pesquisa argumenta que o papel do docente é crucial no contexto escolar, não apenas como um participante estruturante da instituição de ensino, mas também através de sua prática pedagógica em sala de aula. O educador é visto como um mediador do conhecimento, facilitando a progressão contínua do aluno, especialmente durante a transição crítica da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A importância dessas fases de ensino transcende a simples escolarização; elas são fundamentais na formação de futuros cidadãos e na construção da base da sociedade. Assim, é vital que a escola respeite as singularidades de cada aluno dentro de seu processo de ensino-aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento integral como indivíduo.

A metodologia empregada incluiu pesquisa qualitativa apoiada em revisão bibliográfica descritiva, entrevistas estruturadas com três professoras que trabalham nesses níveis de ensino numa escola pública em Passos, Minas Gerais, e observação participante. A análise de conteúdo, baseada em Minayo (2012), foi utilizada para interpretar os dados coletados. Os resultados mostraram que as teorias do desenvolvimento, particularmente a de Piaget, oferecem contribuições valiosas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, respeitando a individualidade das crianças e integrando jogos e brincadeiras aos componentes curriculares para facilitar essa transição.

Dias e Campos (2015, p. 1349) concluem que:

> Percebeu-se, ao longo do trabalho, a relevância da elaboração da prática docente no processo ensino aprendizagem, especificamente no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa elaboração tem, como algumas de suas ferramentas, a formação acadêmica inicial e a formação continuada. Nesse sentido, constata-se a urgência do professor em se manter atualizado no âmbito educacional, pois nele as mudanças são constantes. Apesar de não terem pós-graduação, elas participam constantemente dos cursos oferecidos pela Secretária Municipal de Educação, o que contribuiu para a prática pedagógica no cotidiano. Dessa maneira, para se adaptar aos diferentes contextos que se apresentam em sala de aula, é necessário que o conhecimento do professor em relação às teorias, didáticas e metodologias, seja disponibilizado com qualidade em sua formação inicial e continuamente renovado. Nesse contexto, o conhecimento das teorias do desenvolvimento humano é indispensável à prática docente, porque o professor poderá lidar com diferentes faixas etárias, em diferentes níveis de ensino.

A pesquisa *Eu tô Assustado. Não quero sair da minha escola*. *Reflexões sobre a transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental* investiga um momento especial de integração entre crianças do último nível da Educação Infantil e alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental numa instituição pública, colocando em destaque a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como um período crítico que demanda cuidado e acolhimento. Nesse contexto, o estudo aborda a necessidade de criar um ambiente seguro e acolhedor que incentive as crianças a se sentirem confortáveis e apoiadas na exploração de novos aprendizados. Reconhece-se, ainda, a existência de barreiras de aprendizagem que as crianças podem encontrar nesse processo de transição e a importância de identificar e refletir sobre essas dificuldades para buscar formas de superá-las. Além disso, a pesquisa enfatiza a valorização das atividades lúdicas como estratégia pedagógica chave, vendo o jogo e a brincadeira como meios fundamentais para facilitar a adaptação das crianças a essa nova etapa educacional.

Carmo e Maia (2018) buscaram nesta pesquisa trazer uma reflexão sobre a dimensão do cuidado, sob uma perspectiva ética e política, ao considerar essa transição das crianças entre dois segmentos educacionais. Essa abordagem sugere que o processo de transição vai além de uma simples mudança de níveis educacionais, abrangendo questões de respeito, responsabilidade e compromisso com o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, a pesquisa conclui que há necessidade da existência de uma atenção cuidadosa e dedicada às experiências, emoções e necessidades das crianças durante esse período significativo de suas vidas escolares, evidenciando a importância de um olhar atento e cuidadoso dos educadores e de todo o ambiente educacional envolvido.

O estudo *Da educação infantil ao ensino fundamental: a transição escolar na percepção de professores de educação física* adota uma abordagem qualitativa e descritiva para explorar como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC percebem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para coletar dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores da área, e a análise desses dados foi conduzida segundo os princípios da Análise de Conteúdo.

Os resultados do estudo destacam tanto semelhanças quanto diferenças nas práticas cotidianas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Entre as semelhanças, nota-se que elementos como a cultura corporal de movimento, os recursos materiais utilizados e as estratégias metodológicas adotadas apresentam pontos em comum. Contudo, os professores

também percebem diferenças significativas, especialmente no que diz respeito à ênfase no brincar, à organização didática e aos métodos de avaliação entre os dois níveis de ensino.

Apesar dos desafios identificados na prática pedagógica, os professores de Educação Física demonstram um compromisso considerável com o processo de transição. Contudo, os desafios encontrados apontam para a necessidade de um empenho maior e mais consciente tanto por parte dos educadores quanto das equipes pedagógicas das instituições educacionais. Isso inclui uma atenção especial à formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, sugerindo que a preparação adequada dos docentes é fundamental para melhor navegar e facilitar essa transição educativa.

Quintino *et al.* (2018) conclui que, para enfrentar os desafios da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é preciso um olhar mais atento e esforços conjuntos no âmbito da formação e prática pedagógica em Educação Física.

A pesquisa *Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do Ensino Fundamental* investiga as opiniões especializadas sobre o momento mais apropriado para iniciar a alfabetização das crianças, especialmente no contexto da extensão do ensino fundamental para nove anos, conforme estabelecido pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A análise é conduzida sob a ótica teórico-metodológica de análise do discurso de Michel Foucault, explorando uma variedade de fontes que inclui artigos acadêmicos, documentos oficiais e textos em revistas direcionadas a professores, abrangendo um período de duas décadas, dos anos 1990 aos anos 2010.

Através dessa análise, foi possível identificar um conjunto de discursos que compartilham de uma mesma formação discursiva. Esses discursos centram-se na importância de considerar as características individuais das crianças durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Eles enfatizam a necessidade de apoiar o aprendizado da leitura e da escrita de uma maneira que respeite o desenvolvimento infantil, sugerindo que esse processo deve ser o mais lúdico possível e alinhado aos interesses espontâneos das crianças.

Assim, Leme e Lima (2021) destacam um consenso entre os especialistas sobre a abordagem à alfabetização que valoriza o ritmo e os interesses individuais das crianças, integrando atividades que sejam tanto educativas quanto divertidas. Esta perspectiva contrasta com abordagens mais tradicionais de alfabetização, que podem não levar em consideração as especificidades do desenvolvimento infantil nessa faixa etária. Ao adotar a análise do discurso de Foucault como ferramenta metodológica, o estudo evidencia como essas discussões se

enquadram em um contexto mais amplo de práticas e políticas educacionais, refletindo sobre as implicações dessas ideias para a prática pedagógica e a política educacional.

O trabalho intitulado "*Aqui a gente é bem maior: significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos"* apresenta reflexões derivadas de uma pesquisa feita com crianças que estão atravessando o período de transição da EI para os Anos Iniciais do EF. O propósito da pesquisa foi entender como as crianças percebem e dão significado a este importante momento de mudança em suas vidas educacionais. Durante o estudo, foram coletadas falas das crianças em rodas de conversa, e essas manifestações foram analisadas à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, uma abordagem que vê a brincadeira e o estudo como atividades centrais na vida das crianças, conforme discutido por teóricos como Leontiev, Davidov e Vygotsky.

Esses teóricos argumentam que brincadeira e estudo não são apenas formas de atividade, mas modos fundamentais através dos quais as crianças exploram e compreendem o mundo ao seu redor. No contexto da pesquisa, essas atividades são vistas como estando em um "rito de passagem", refletindo a transição de um foco na brincadeira, característico da EI, para um foco maior no estudo formal, típico do EF. Essa transição tem sido objeto de debates, especialmente com a implementação do EF de Nove Anos, que altera o tempo e a maneira como essa passagem acontece.

Zanata e Alves (2020) enfatizam que as crianças, seres vivos e socialmente construídos, experimentam essa transição como um ritual significativo, que impacta profundamente suas identidades e seu entendimento de mundo e concluem que as dificuldades enfrentadas durante essa transição decorrem mais das estruturas educacionais formalmente estabelecidas do que das próprias crianças ou de como elas dão significado a essa passagem. O estudo revela também que os desafios dessa transição não residem nas capacidades ou percepções das crianças, mas sim nas maneiras como as instituições educacionais organizam e definem essa passagem, o que pode não estar alinhado com as necessidades e experiências das crianças.

O último artigo relacionado à transição da EI para o EF intitulado *O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita* tem como foco principal explorar teoricamente a importância das atividades de brincar e desenhar no desenvolvimento da linguagem escrita em crianças que estão passando da EI para o EF, especialmente após a promulgação da Lei nº 11.274, que estendeu o ensino fundamental para nove anos. O estudo é embasado principalmente nas teorias de Vygotsky, que enfatizam o papel crucial do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

O artigo começa discutindo as potenciais implicações dessa lei, apontando tanto argumentos favoráveis quanto contrários à antecipação da escolaridade obrigatória. Adotando a perspectiva de que a EI e o EF devem ser vistos como etapas contínuas no processo educativo, Souza e Constantino (2020) argumentam que o brincar e o desenho são atividades essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita, indo além da simples aquisição mecânica de signos e do ato de escrever. O brincar e o desenho são apresentados como meios pelos quais as crianças exploram, entendem e internalizam o mundo ao seu redor, incluindo a linguagem e seus símbolos.

Os estudos analisados ressaltam a importância de compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil e sua relevância para o processo educativo, especialmente durante a transição da EI para o EF. As pesquisas destacam que esse é um momento crítico, exigindo uma abordagem cuidadosa e integrada por parte dos educadores e da escola. Dantas e Surdi (2023) investigaram o tratamento pedagógico do brincar na transição da EI para o primeiro ano do EF, concluindo que o tempo destinado ao brincar é frequentemente negligenciado, desconsiderando as especificidades da infância e contrariando as orientações legais para uma transição satisfatória.

Um ponto comum entre os artigos é a ênfase na necessidade de articulação e planejamento conjunto entre professores, equipe pedagógica e pais para assegurar uma transição adequada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Dantas e Surdi (2023) reforçam que a adaptação das crianças pequenas requer um esforço para respeitar a cultura infantil e o modo de aprender, que são característicos dessa fase. Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) também abordam essa questão, revelando que a transição é um momento de tensão e adaptação às novas exigências do ambiente escolar, usando uma abordagem qualitativa para compreender as experiências das crianças.

Além disso, a centralidade do brincar e do lúdico na EI e sua integração — ou falta dela — no EF é um tema recorrente nas pesquisas. Estudos como o de Carbonieri *et al.* (2020) discutem a importância do brincar de papéis sociais no desenvolvimento psíquico das crianças e na promoção da transição para atividades mais estruturadas, como o estudo. Miranda e Faria (2019) também sublinham a importância do brincar, destacando a necessidade de reconhecer essas atividades como partes essenciais do desenvolvimento infantil e do processo educativo.

Os artigos convergem ao enfatizar a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento infantil de forma holística, considerando as necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Martinati e Rocha (2015) e Barcelos, Santos e Neto (2015)

destacam a falta de continuidade e articulação entre os níveis de ensino, sugerindo a necessidade de reflexão sobre as políticas educacionais e práticas pedagógicas que afetam essa fase de transição. Eles sugerem que a adaptação ao novo ciclo de ensino deve ser vista como um processo gradual e multifacetado, que exige atenção às especificidades de cada criança.

Os artigos também ressaltam a importância de entender as percepções e experiências das próprias crianças sobre a transição da EI para o EF, como discutido por Dias e Campos (2015), que realizaram uma pesquisa etnográfica para acompanhar as crianças durante essa mudança. Eles destacam que, apesar do desejo das crianças de avançar para o EF, elas enfrentam desafios significativos nessa transição, tanto curriculares quanto emocionais. Camargo, Camargo e Souza (2018) também enfatizam o papel crucial dos docentes em entender e facilitar essa transição, apoiando-se em teorias do desenvolvimento humano para guiar suas práticas pedagógicas.

No entanto, os artigos também apresentam contradições e diferentes perspectivas sobre a transição da EI para o EF, particularmente no que se refere ao papel do brincar e à adaptação das crianças a esse novo ambiente escolar. Dantas e Surdi (2023) criticam abordagens pedagógicas que, ao tentar preparar precocemente os estudantes do primeiro ano do EF para o letramento e alfabetização, negligenciam o tempo destinado ao brincar, essencial para o desenvolvimento infantil. Em contrapartida, Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) sugerem que, embora o brincar seja reduzido no contexto do EF, as crianças conseguem se adaptar ao novo ambiente escolar, mesmo enfrentando tensões e desafios.

Enquanto Carbonieri *et al*. (2020) e Miranda e Faria (2019) defendem a centralidade do brincar e sua continuidade no EF como crucial para o desenvolvimento das crianças, Martinati e Rocha (2015) apontam para a desarticulação entre os níveis de ensino e a falta de planejamento adequado para a transição, resultando em diferentes formas de adaptação das crianças, algumas das quais manifestam sofrimento psíquico. Barcelos, Santos e Neto (2015), por sua vez, argumentam que as práticas pedagógicas devem reconhecer e valorizar as experiências e culturas prévias das crianças, contrastando com a falta de continuidade e preparação destacada por Martinati e Rocha (2015).

As contradições entre os artigos se manifestam principalmente nas diferentes visões sobre a importância e o papel do brincar na transição para o EF e na capacidade das crianças de se adaptarem às novas demandas escolares. Enquanto alguns estudos defendem a manutenção e valorização do brincar como elemento crucial para o desenvolvimento infantil, outros sugerem que a adaptação à nova cultura escolar pode ocorrer mesmo com um espaço-tempo

reduzido para atividades lúdicas. Essa diversidade de perspectivas destaca a complexidade do tema e a necessidade de uma abordagem integrada e holística para a transição da EI para o EF.

Até aqui realizamos as análises dos artigos que versam sobre a mudança da EI para EF. Agora, vamos nos debruçar sobre o mesmo assunto, porém sob a óptica de dissertações.

Quadro 3 - Descrição das dissertações selecionadas para a análise com base nas palavras chave "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental"

Nº	TÍTULO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	AUTOR (A)	ANO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE EM QUE OS AUTORES ESTÃO VINCULADOS
1	O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos - SP	Lucimara Artussa	2020	Universidade Federal de São Carlos
2	A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste	Letícia Joia de Nois	2021	Universidade Federal de São Carlos
3	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Erika Alicia Budin Bizama	2020	Universidade de São Paulo

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Iniciamos nossa análise dos trabalhos localizados, a partir da pesquisa de Artussa (2020, p. 17) que tem como objetivo "analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da EI para o primeiro ano do EF de Nove Anos" buscando sistematizar os dados através de uma perspectiva da legislação educacional e dos professores que atuam nas duas modalidades de ensino no município de São Carlos/SP.

Diante desta perspectiva a Artussa (2020) se fundamentou em uma pesquisa qualitativa, empregando o procedimento de estudo de caso. Assim, desenvolveu e aplicou entrevistas semiestruturadas para quatro professoras, em que duas trabalhavam no ensino infantil e duas no fundamental. Para complementar as discussões apresentadas, Artussa (2020) também realizou uma análise documental, partindo do PPP das unidades escolares de lotação das entrevistadas, além de documentos de natureza legal como leis, decretos e pareceres.

Com base nos dados levantados e analisados, a autora destaca que sua pesquisa buscou, Artussa (2020, p. 112).

> Refletir se haveriam formas de realizar a transição da criança da última etapa da Educação Infantil para o primeiro do ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, sem promovermos uma ruptura brusca, mas uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem, principalmente da alfabetização e do letramento. No contexto que essa pesquisa investigou, observamos um movimento também das professoras para que esse fim seja atingido. Contudo, parece-nos que a Educação Infantil precisa ainda ganhar um *status* de instituição de ensino, que dentro de um sistema educacional nacional, antecede uma modalidade.

Por fim, a autora conclui Artussa (2020, p. 112) que,

> A imagem da alfabetização não precisa ser de uma criança pequena sofrendo debruçada em frente a uma exaustiva página contendo sucessivas cópias da mesma palavra. Ela pode ser reinventada desde a Educação Infantil, sem que haja sofrimentos ou punições para as crianças, mas que elas possam desde pequenas viver a alfabetização e o letramento, construindo, de aprendizagem em aprendizagem, seu caminho de sucesso na aquisição das técnicas de leitura, escrita e interpretação, interagindo autonomamente com os mais diversos gêneros textuais em seu dia a dia. Ademais, o trabalho docente, independentemente de ser na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, requer um aprofundamento nos diversos tipos de saberes. Não se pode apoiar a docência apenas na prática, sem deixar de conhecer as Políticas Públicas envolvidas no trabalho pedagógico e a consulta a diferentes referenciais teóricos que poderão sustentar a prática pedagógica.

Buscando refletir sobre a importância do lúdico no processo de transição das etapas iniciais de ensino, Nois (2021) apresenta a pesquisa intitulada “O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças”, cujo objetivo é apresentar um “estudo da transição da educação infantil para o ensino fundamental especialmente o brincar ao longo desse processo”, refletindo e problematizando sobre “os últimos anos da educação infantil e o início do ensino fundamental no que se estabelecem como processos relacionados no que tange viver o lúdico na escola e tomá-lo em consideração para os modos de ensinar e de aprender” (Nois, 2021, p. 14).

Para isso, Nois (2021) realizou um estudo qualitativo adotando a utilização de entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas a 13 crianças que pertenciam as duas etapas de ensino, sendo selecionados alunos matriculados no último ano da EI e matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

Diante dos dados obtidos, Nois (2021, p. 149) evidenciou que,

> Ao ingressarem no ensino fundamental, as crianças não sofreram grandes mudanças em relação ao brincar na escola pois, desde a educação infantil, o tempo destinado ao brincar e a vivência de experiências é diminuído, dando espaço às atividades pedagógicas com foco no processo de alfabetização. Ao ingressarem no ensino fundamental reconheceram a diferença entre os espaços institucionais destinados ao brincar e ao estudo, mas não relataram essa diferença nas suas vivências.

Por outro lado, Nois (2021, p. 149) identificou a existência de uma ruptura "do brincar na escola" decorrente da "inserção de atividades pedagógicas preparatórias para o processo de alfabetização desde a pré-escola, o tempo e o espaço do brincar da criança em idade pré-escolar já são diminuídos desde essa etapa". Por conseguinte, Nois (2021) a destaca a importância da realização de pesquisas direcionadas a verificação da existência dessa ruptura durante o processo de transição entre as etapas iniciais de escolarização.

Neste caminho, Bizama (2020, p.12) apresentou ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, a pesquisa intitulada "A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste", cujo objetivo foi "analisar a experiência concreta de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental realizada na Creche Oeste". Com vistas ao atendimento do objetivo proposto, Bizama (2020, p.13) adotou como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa com a,

> Realização de um grupo focal e de uma entrevista individual. Ambos os procedimentos metodológicos foram realizados com profissionais que atuaram na Creche Oeste em meio à problemática da transição, e possuíram como objetivo buscar compreender como a Creche lidava com a saída das crianças da Educação Infantil e passagem ao Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com Bizama (2020), o grupo focal contou com a presença de três profissionais da educação, sendo duas professoras e uma profissional do apoio administrativo escolar – perfil limpeza, ao passo que a entrevista foi realizada com uma professora.

Todos os dados obtidos foram analisados pela pesquisadora levaram a conclusão de que a creche adotava uma série de procedimentos que contribuíam para a transição dos alunos de uma etapa de escolarização para outra, conforme observamos a seguir, Bizama (2020, p. 94)

> Apesar de muitas ações voltadas à despedida da Creche acontecerem no último ano, as práticas relativas à transição não se limitavam a esse momento - a Creche Oeste compreendia que a transição entre os níveis educacionais tinha início quando as crianças começavam a frequentar a instituição, e a Creche permanecia aberta aos egressos – um vínculo de pertencimento que não findava. A relação que a Creche estabelecia com a memória e o passado influenciava de modo significativo essa concepção de transição, do seguinte modo: as crianças que iam embora da Creche deixavam muitas marcas e registros para trás, na forma de objetos, fotos, cartas, apresentações, entre tantos outros detalhes. Assim, ao adentrarem na Creche e depararem-se com tudo isso, as crianças desenvolviam a consciência, pouco a pouco, de que sua hora de se despedir também chegaria, como aconteceu com as outras turmas. As ações e práticas realizadas no último ano da Creche - a visita a escola de Ensino Fundamental, o dia de retorno da turma de 'veteranos' que havia deixado a Creche no ano anterior, e os rituais e eventos de despedida - apareciam como elementos que davam sustentação a essas práticas, ajudando a encerrar o ciclo da transição no campo da Educação Infantil.

Portanto, ao realizar esse tipo de ação a unidade escolar estava contribuindo para a o amadurecimento dos estudantes, preparando-os para o processo de continuidade da formação, evitando rupturas bruscas no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento deles.

Cada uma dessas pesquisas sublinha a importância de uma transição suave que integra as experiências anteriores das crianças com os desafios do novo ambiente escolar, embora diferindo em métodos e focos específicos.

Artussa (2020) argumenta a favor de uma continuidade no processo de alfabetização e letramento, começando na EI e se estendendo ao EF. Ela advoga por práticas pedagógicas que não apenas evitam rupturas bruscas, mas também promovem um ambiente de aprendizado sem sofrimento, onde a alfabetização e o letramento são vivenciados como uma jornada contínua e agradável. Este ponto de vista é importante para entender a transição não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de desenvolvimento contínuo.

Contrastando com Artussa, Nois (2021) observa uma diminuição prévia das atividades lúdicas na EI, o que contradiz o ideal de uma transição contínua e integrada. Nois aponta que, apesar dessa redução, as crianças não percebem uma mudança significativa ao entrar no Ensino Fundamental, sugerindo que as crianças podem ser mais resilientes às mudanças do que os adultos percebem. Essa observação levanta questões sobre a eficácia e a necessidade de manter práticas lúdicas consistentes através da transição.

Bizama (2020) destaca uma abordagem institucional específica onde as práticas de transição são inerentes à experiência educacional desde o início da educação das crianças na creche. Ela ressalta que essas práticas ajudam a preparar as crianças emocional e cognitivamente para a próxima fase educacional, promovendo um senso de continuidade e pertencimento. Bizama alinha-se com Artussa na defesa de uma transição integrada, mas se concentra mais nas práticas institucionais do que nas experiências individuais das crianças.

Refletindo sobre essas abordagens, percebe-se que, enquanto há um consenso sobre a necessidade de uma transição cuidadosa que respeite o desenvolvimento infantil, as maneiras de alcançar isso variam. A divergência entre a ênfase na preparação para a alfabetização e a manutenção do brincar ilustra um campo de tensão entre as exigências acadêmicas e a preservação de uma educação que honra a natureza lúdica e holística do desenvolvimento infantil.

Essas perspectivas destacam a complexidade de equilibrar as necessidades educacionais com as necessidades emocionais e sociais das crianças. A discussão entre esses estudiosos sugere uma reavaliação contínua das práticas pedagógicas para assegurar que a transição da EI

para o EF seja tanto uma extensão do aprendizado lúdico quanto uma preparação adequada para os desafios acadêmicos futuros.

Desta forma, passaremos a discutir sobre os principais diagnósticos realizados por pesquisadores sobre a pedagogia Waldorf e sua implicação e contribuição no contexto educacional. Assim, a tabela 3 apresenta o quantitativo de produções científicas localizadas, excluídas e selecionadas para compor a presente análise.

Tabela 3 - Quantitativo de artigos, dissertações e teses localizadas e selecionadas com base nas palavras chave "Pedagogia Waldorf"

PALAVRAS CHAVE	PEDAGOGIA WALDORF		
	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Localizado	68	13	1
Excluído	66	11	1
Total selecionado para a análise	2	2	0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Durante a seleção dos trabalhos para compor esta discussão, identificamos que havia muitos trabalhos que não abordavam a pedagogia Waldorf na análise do processo de transição escolar, portanto, optamos por excluí-los desta etapa de análise por não atenderem aos objetivos propostos pela pesquisa. Diante disso, apresentamos a tabela 6 a descrição dos dois trabalhos selecionados, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 4 - Descrição artigos selecionados para a análise com base nas palavras chave "Pedagogia Waldorf"

Nº	TÍTULO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	AUTOR (ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO	NOME DA REVISTA
1	Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf	Dulciene Anjos de Andrade e Silva	2015	Educar em Revista
2	Crianças aptas a serem alfabetizadas? Contribuições da educação dos sentidos para o desenvolvimento integral	Tiago Morais de Freitas; Jeannette Filomeno Pouchain Ramos	2022	Devir Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A pesquisa bibliográfica intitulada *Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf,* Silva (2015) propõe uma conexão entre os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner, e o conceito de ludicidade de Cipriano Luckesi.

A Pedagogia Waldorf é conhecida por sua abordagem holística na educação, procurando desenvolver de forma integrada as dimensões intelectual, emocional e prática (pensar, sentir e agir) do aluno. Ela é guiada por uma base epistemológica e didático-metodológica que visa à formação completa do indivíduo.

Silva (2015), enfatiza que Luckesi define ludicidade como um estado interior vivenciado pelo indivíduo que se envolve de maneira completa em uma atividade, transcendendo a visão mais limitada e utilitária da aprendizagem para focar numa experiência mais rica e significativa.

Ao comparar esses dois conceitos, a pesquisa sugere que a Pedagogia Waldorf ultrapassa uma visão restritiva e funcional da educação ao promover a união do pensar, sentir e fazer no desenvolvimento educacional. Isso a torna um modelo eficaz de educação lúdica, alinhado com os paradigmas educacionais modernos, que valorizam a aprendizagem significativa e o bem-estar do estudante. Assim, a Pedagogia Waldorf é apresentada como uma abordagem educacional compatível com a necessidade atual de reconhecer e integrar a ludicidade como um elemento vital no processo de aprendizagem, oferecendo uma resposta robusta aos desafios da educação contemporânea.

Freitas e Ramos (2022) apresentam o estudo intitulado "*Crianças aptas a serem alfabetizadas?* Inspirado na obra Escola da Infância de Comenius, onde ele adverte contra a pressa em educar crianças academicamente, sugerindo que tentativas de acelerar demasiadamente sua educação podem resultar em falta de preparo, em vez de criar prodígios. Diante dessa premissa, o artigo se debruça sobre a questão de quando é o momento apropriado para iniciar a alfabetização das crianças e o que deve preceder esse aprendizado, enfocando especialmente no processo de escolarização precoce, na prontidão das crianças para a alfabetização, e na importância da educação sensorial.

O objetivo principal do estudo era investigar quais são as características e os estágios de desenvolvimento, principalmente entre as idades de 4 anos e 6 anos e 11 meses, que indicam que uma criança está pronta para ser alfabetizada. Entre os objetivos secundários, busca-se incentivar educadores e familiares a desenvolver uma percepção mais sensível e ampla sobre a educação infantil, com ênfase especial na educação dos sentidos.

Utilizando uma metodologia qualitativa e revisão bibliográfica, o estudo explorou o desenvolvimento integral da criança através da abordagem de Emmi Pikler e outros conceitos relacionados à alfabetização, maturidade escolar, e a teoria dos sentidos segundo a Pedagogia Waldorf. A Pedagogia Waldorf, em particular, destaca a importância de educar os sentidos

volitivos da criança — tato, vitalidade, movimento próprio, e equilíbrio — como fundamento para um desenvolvimento integral saudável.

As pesquisas de Silva (2015) e Freitas e Ramos (2022) exploram a educação infantil, cada uma enfatizando uma abordagem holística que valoriza o desenvolvimento integral do estudante. Ambos estudos ressaltam a importância de adotar práticas educacionais que considerem todas as facetas do desenvolvimento da criança, incluindo aspectos emocionais, físicos e intelectuais.

Silva (2015) defende a Pedagogia Waldorf, que incorpora ludicidade e criatividade no processo educativo, promovendo um aprendizado que engloba pensar, sentir e agir. Esta abordagem alinha-se com a visão de Freitas e Ramos sobre a necessidade de preparação sensorial antes da alfabetização. Esses autores apontam para a importância de teorias como as de Emmi Pikler, que também são valorizadas na Pedagogia Waldorf, sugerindo um cuidado na transição da educação infantil para métodos mais estruturados de alfabetização.

Apesar das semelhanças, existem divergências notáveis. Silva articula uma crítica às metodologias educacionais que priorizam a eficiência em detrimento de um desenvolvimento natural e completo das crianças. Por sua vez, Freitas e Ramos concentram-se na necessidade de uma preparação mais sensível e ampla que antecede a alfabetização, uma perspectiva que contempla o cuidado com o desenvolvimento dos sentidos antes da introdução ao aprendizado formal.

Juntos, esses estudos sublinham que, enquanto a educação deve ser uma experiência enriquecedora que respeite o desenvolvimento natural da criança, também deve preparar o indivíduo de maneira integral para os desafios futuros. Isso reflete uma filosofia educacional que valoriza tanto o crescimento cognitivo quanto o emocional e sensorial, promovendo uma base sólida para o desenvolvimento contínuo e saudável do estudante.

Agora a análise será voltada para as dissertações que versam sobre o mesmo tema.

Quadro 5 - Descrição das dissertações selecionadas para a análise com base nas palavras chave "Pedagogia Waldorf"

Nº	TÍTULO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	AUTOR(A)	ANO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE EM QUE OS AUTORES ESTÃO VINCULADOS
1	Vivências no processo de implantação da pedagogia Waldorf na Rede Pública Municipal de Ubá-MG	Sabrina Fadel	2017	Universidade Federal de Viçosa
2	Pedagogia Waldorf: Entre trajetórias formativas e	Helena Maria	2021	Universidade Federal de Mato Grosso

	experiências de alunos egressos do ensino fundamental	Rodrigues de Paula		

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observamos com base nos dados analisados que diante das 14 produções científicas localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período definido para a pesquisa, identificamos apenas uma tese de doutorado que abordava a pedagogia Waldorf sob a perspectiva das significações do alimento, não atendendo, portanto, a proposta deste trabalho.

Ainda segundo os dados analisados, foram identificadas 13 dissertações, das quais apenas 2 correspondiam aos objetivos propostos. Portanto, iniciamos nossas discussões sobre a pedagogia Waldorf através da análise do trabalho elaborado por Fadel (2017), intitulado *Vivências no processo de implantação da pedagogia Waldorf na Rede Pública Municipal de Ubá-MG* apresentado a Universidade Federal de Viçosa.

Analisando a pesquisa, verificamos que Fadel (2017, p.5) propunha como objetivo,

> Analisar as vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal da cidade de Ubá/MG, especificamente na Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo – Jardim da Manga em construção Waldorf, com o intuito de investigar como a comunidade escolar se apropriou e atribuiu novos significados aos fundamentos e princípios da Pedagogia Waldorf.

Para alcançar os objetivos propostos, a Bizama (2020) adotou a abordagem qualitativa com vistas a construção de um referencial teórico baseado em autores como Certeau, Deleuze, Foucault, Guattari e Rolnik. Para a coleta de dados, partiu-se da realização da observação participante e da aplicação de uma entrevista semiestruturada, que fora aplicada a um grupo de 12 pessoas que se subdividiram em quatro grupos: gestores da Secretaria Municipal de Educação, Professores da EI, Professores do EF e, por fim, familiares dos alunos. (Fadel, 2017).

Após a realização da pesquisa e a análise de resultados, a autora concluiu que através da implementação da pedagogia Waldorf nas unidades escolares, Fadel (2017 p. 193):

> Houve alguns saldos positivos como, por exemplo, os investimentos feitos na infraestrutura da Escola Jardim da Manga – uma escola da zona rural que, possivelmente, não teria recebido tantos recursos se não fosse pela implantação deste projeto; e os investimentos em capacitação docente, tanto para a formação em Pedagogia Waldorf, quanto em consultorias/tutorias, congressos de educação, oficinas pedagógicas, palestras, workshops, cursos especialização *lato sensu*. A introdução da Pedagogia Waldorf contribuiu positivamente com o processo de ensino- aprendizagem das crianças. Segundo os relatos, isso se evidenciou pelo envolvimento dos/as alunos/as nas aulas, pelo interesse em buscar o conhecimento e o desejo deles/as em aprender mais. De acordo com os/as professores/as, era possível observar e sentir que as crianças estavam felizes na escola e gostavam daquele ambiente.

Ou seja, a proposta da pedagogia Waldorf além de ter sido revolucionária e produzir importantes avanços na educação e no processo de ambientação dos alunos durante a transição

das etapas de ensino, também contribuiu para a valorização dos profissionais da educação lotados nas unidades escolares que foram beneficiadas com este projeto (Fadel, 2017).

Dando continuidade a esta reflexão, passamos a analisar os resultados obtidos por Paula (2021) em sua pesquisa nomeada de “Pedagogia Waldorf: Entre trajetórias formativas e experiências de alunos egressos do ensino fundamental” que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Paula (2021, p. 13) destacou como objetivo da sua pesquisa,

> Identificar como os egressos do Ensino Fundamental de uma escola, que adota como pressuposto pedagógico formativo a Pedagogia Waldorf, em Cuiabá, realizaram sua trajetória no Ensino Médio, o ingresso na universidade e quais foram as contribuições formativas ou fragilidades identificadas neste processo.

Para isso, foram definidos como procedimentos metodológicos da pesquisa a abordagem qualitativa de natureza descritiva, em que foram selecionados como sujeitos do estudo os alunos egressos do ensino fundamental de uma unidade escolar que adotava a pedagogia Waldorf. A estes sujeitos, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas desenvolvidas em plataformas virtuais, direcionando-as também aos pais, mães e/ou responsáveis por estes alunos (Paula, 2021).

Diante dos dados coletados, Paula (2021) destaca que durante a análise identificou nas entrevistas apresentadas que os egressos tiveram bons desempenhos após ingressarem em outras unidades educacionais, de modo que as contribuições trazidas pela implementação da pedagogia Waldorf perpassava pela formação acadêmica, social e emocional dos egressos.

Neste caminho, Paula (2021, p. 138) conclui pontuando que,

> O processo de transição da escola Waldorf para outras propostas pedagógicas, como a própria etimologia da palavra transição se apresenta, tratou-se de um momento de passagem, cujo tempo de duração foi diferente de aluno para aluno, mas foi superado e os resultados ao final do Ensino Médio foram exitosos. Percebemos que a organização do ensino na escola Waldorf, pautada no respeito ao desenvolvimento em cada setênio e a apresentação dos conteúdos contemplando o pensar, o sentir e o querer, possibilitou que os alunos desenvolvessem autonomia no processo de aprender, estabelecendo conexões entre o pensamento lógico-abstrato e imagético-artístico.

O estudo concluiu que a primeira infância é um período fundamental, contendo o "germe" para todo o desenvolvimento humano futuro, sendo o amadurecimento físico da criança de grande importância. Além disso, afirma que despertar os sentidos da criança, suas habilidades pessoais e interpessoais, sua criatividade, e sua confiança são fundamentais para seu desenvolvimento integral. Dessa forma, o estudo defende uma abordagem educacional que

respeite os ritmos de desenvolvimento das crianças, proporcionando uma base sólida para sua formação acadêmica e pessoal futura.

Verificamos, portanto, que a adoção da abordagem adotada utilizada na unidade escola, ou seja, a Pedagogia Waldorf, baseou o processo educacional na compreensão e no respeito do desenvolvimento individual, sem a utilização de instrumentos de avaliação de natureza quantitativa e competitiva, ajudando a fortalecer a confiança dos alunos egressos, além de levá-los a conhecer seus próprios caminhos no ato de aprender.

As dissertações de Fadel (2017) e Paula (2021) oferecem percepções sobre a implementação da Pedagogia Waldorf em contextos educacionais distintos, destacando implicações profundas desta abordagem no desenvolvimento integral dos estudantes. Enquanto Fadel foca na implantação inicial da Pedagogia Waldorf em uma escola pública em Ubá, MG, e destaca as melhorias em infraestrutura e desenvolvimento profissional, Paula explora as experiências de longo prazo dos egressos de uma escola Waldorf em Cuiabá, ressaltando como essa educação preparou os alunos para futuras etapas educacionais e a vida além da escola.

Ambos os estudos convergem na constatação de que a Pedagogia Waldorf promove uma educação que transcende o currículo tradicional, priorizando o bem-estar e o desenvolvimento holístico dos alunos. Fadel (2017) observa como as mudanças físicas e pedagógicas aumentaram a satisfação e o engajamento dos alunos, enquanto Paula nota uma transição bem-sucedida e adaptativa dos alunos para diferentes ambientes educacionais, evidenciando o desenvolvimento de habilidades importantes como a autonomia e o pensamento crítico.

As diferenças entre as dissertações, no entanto, iluminam os distintos aspectos da Pedagogia Waldorf. Fadel (2017) realça os efeitos imediatos e tangíveis da implementação da pedagogia, como investimentos em infraestrutura e treinamento docente, que têm implicações diretas na experiência diária dos alunos. Por outro lado, Paula foca no efeito duradouro da educação Waldorf, mostrando como os egressos aplicam os princípios aprendidos em suas vidas acadêmicas e pessoais subsequentes.

Essa análise conjunta dessas dissertações não só confirma a eficácia da Pedagogia Waldorf em promover um ambiente educacional rico e estimulante, mas também destaca a necessidade de uma abordagem mais holística na educação que possa atender ao desenvolvimento multifacetado dos alunos. Ambas as pesquisas reforçam a viabilidade e os benefícios da Pedagogia Waldorf, promovendo um desenvolvimento abrangente e integrado dos estudantes, preparando-os não apenas para desafios acadêmicos, mas para a vida em um sentido mais amplo.

A ampliação da revisão de literatura desta pesquisa requer, neste momento, um olhar aprofundado sobre as produções acadêmicas centradas no termo "Sociointeracionismo". Essa abordagem, ancorada na teoria vygotskyana, é essencial para complementar a compreensão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ao lado da análise já realizada sobre a Pedagogia Waldorf. O sociointeracionismo, embasado principalmente nos estudos de Vygotsky, proporciona ferramentas teóricas e metodológicas para investigar como as interações sociais e os contextos culturais moldam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Integrar a análise de produções acadêmicas sobre o sociointeracionismo à revisão de literatura aprofundará o entendimento das práticas pedagógicas. Essa abordagem também possibilita identificar convergências e divergências entre as perspectivas Waldorf e sociointeracionista, permitindo que a pesquisa se debruce sobre as melhores práticas para atender às necessidades dos alunos durante essa fase de adaptação.

Tabela 4 - Quantitativo de artigos, dissertações e teses localizadas e selecionadas com base na palavra chave "Sociointeracionismo"

PALAVRAS CHAVE:	SOCIOINTERACIONISMO		
	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Localizado	22	4	1
Excluído	22	3	1
Total selecionado para a análise	0	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observamos com base nos dados analisados que diante das 27 produções científicas localizadas no portal de periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período definido para a pesquisa, identificamos apenas uma dissertação que abordava a pedagogia Sociointeracionista não havendo assim nenhum artigo ou tese de doutorado que apresentasse proximidade com nossa pesquisa. Portanto, daremos continuidade ao nosso trabalho analisando a dissertação de Meneguzzo (2014), intitulada "O Brincar na Educação Infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira" que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Analisando a pesquisa, verificamos que Meneguzzo (2014, p.21) propunha como objetivos,

> Analisar o brincar na Educação Infantil em contextos permeados pelos dispositivos digitais móveis, com base na teoria de Vygotsky. Os objetivos específicos são os seguintes: Constituir o corpo teórico para embasar e desenvolver o estudo proposto; Observar crianças entre 3 e 4 anos brincando com dispositivos digitais móveis, (laptops, celular, tablets, etc.) em uma escola de Educação Infantil da Serra Gaúcha; Constituir o corpus de pesquisa com base nos dados gerados na observação; e por fim, Analisar o corpus para identificar as possíveis modificações no brincar, com base em conceitos da teoria de Vygotsky.

Meneguzzo (2014) alcançou os objetivos da pesquisa por meio de um percurso metodológico cuidadosamente estruturado, que começou com a construção de um referencial teórico sólido. A abordagem sociointeracionista de Vygotsky foi fundamental, com foco em conceitos como mediação, sociointeração, situação imaginária e ZDP. Além disso, ela incorporou contribuições de autores como Winnicott, Kishimoto, Benjamin e Huizinga, que aprofundaram a relação entre o brincar e as tecnologias digitais móveis.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de EI na Serra Gaúcha, envolvendo crianças de três a quatro anos de idade. Para gerar os dados, a autora utilizou videogravações como instrumento principal, capturando as interações das crianças enquanto brincavam com dispositivos digitais móveis, como smartphones e tablets, junto a outros brinquedos disponíveis na sala. Essas gravações foram realizadas em dias alternados, nos turnos da manhã e da tarde, permitindo observar as crianças em diferentes momentos.

Com base nas videogravações, Meneguzzo (2014) construiu o corpus da pesquisa, que foi transcrito e analisado com base nos conceitos teóricos estabelecidos. A análise foi realizada a partir de um processo de interpretação de imagens, inspirado nos trabalhos de Honorato, Larocca e Sadalla. Durante esse processo, foram identificadas unidades visuais e verbais que deram origem a categorias emergentes, como o interesse das crianças nos dispositivos móveis, os acontecimentos e episódios durante as interações, a mediação dos professores e entre as crianças, a interação e sociointeração, as situações imaginárias criadas no brincar e as verbalizações ocorridas durante as atividades.

Ao final deste trabalho, Meneguzzo (2014, p. 116) destaca que:

> [...] o brincar sofre modificações sutis no contexto da inclusão dos dispositivos móveis (DM). Mas, também, notou-se ser relevante voltar ao campo empírico para aprofundar alguns aspectos identificados nas categorias que emergiram, por exemplo, como a plasticidade possibilitada pelos DM pode ser potencializadora de novas formas de brincar. Essa plasticidade oferecida pelos DM pode ser uma grande aliada do professor, já que aqueles permitem o fazer e o refazer contínuo, promovendo às crianças inúmeras possibilidades de brincadeiras e diversos caminhos para o brincar, diferenciando-se, assim, dos usuais.

A dissertação de Meneguzzo (2014) emerge como um exemplo significativo, ao explorar como o brincar, mediado por tecnologias digitais móveis, pode ser compreendido à luz da teoria vygotskyana. O estudo não apenas reforça a importância do sociointeracionismo como ferramenta para entender o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, mas também destaca o potencial transformador dos dispositivos móveis na ampliação das possibilidades de brincadeiras e aprendizagens.

Essa reflexão evidencia que, embora os estudos relacionados ao sociointeracionismo no Brasil ainda sejam limitados, há um campo fértil para futuras investigações. O uso de conceitos vygotskyanos, como mediação, sociointeração e ZDP, demonstra a relevância dessa abordagem para compreender e estruturar práticas pedagógicas que favoreçam a transição escolar de forma significativa e integrada.

3.3. Considerações do mapeamento

Ao longo desta revisão, exploramos a transição educacional da EI para EF sob as perspectivas da Pedagogia Waldorf e da abordagem sociointeracionista, utilizando uma metodologia qualitativa e bibliográfica para examinar dissertações e artigos científicos. Essas produções revelaram contribuições não apenas sobre a implementação prática dessas pedagogias em diferentes contextos educacionais brasileiros, mas também sobre sua capacidade de promover um desenvolvimento integral e holístico dos estudantes.

A análise das produções científicas sobre a transição da EI para o EF, a Pedagogia Waldorf e o Sociointeracionismo revela importantes convergências e divergências entre a literatura revisada e os dados empíricos das pesquisas analisadas. Este diálogo entre a teoria e a prática permitiu identificar tendências e lacunas no campo, apontando caminhos para uma melhor articulação entre as abordagens pedagógicas e as realidades educacionais.

A literatura e os dados empíricos convergem na valorização da ludicidade como elemento essencial no desenvolvimento infantil e no processo de transição entre etapas de ensino. Estudos como os de Dantas e Surdi (2023) e Carbonieri *et al.* (2020) sublinham que o brincar promove o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, especialmente em um momento de adaptação. Essa perspectiva é corroborada pela Pedagogia Waldorf, conforme destacado por Silva (2015), que propõe uma abordagem holística em que o brincar e a ludicidade são integrados às práticas pedagógicas.

Outro ponto de convergência é a importância do planejamento e da articulação entre os níveis de ensino para garantir uma transição menos traumática. Artussa (2020) e Fadel (2017)

apontam que práticas pedagógicas bem estruturadas, com foco na continuidade do desenvolvimento das crianças, podem mitigar rupturas e favorecer um ambiente escolar acolhedor. Essa necessidade de planejamento conjunto é destacada tanto em pesquisas empíricas quanto na literatura teórica, reforçando a ideia de que a transição deve ser compreendida como um processo gradual e multidimensional.

Ademais, os conceitos teóricos de Vygotsky, como mediação, sociointeração e ZPD, aparecem como fundamentos teóricos para a análise da transição educacional. A dissertação de Meneguzzo (2014) exemplifica a aplicação desses conceitos ao investigar as mudanças no brincar infantil mediado por tecnologias digitais móveis, destacando o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Apesar das convergências, há divergências significativas entre a literatura revisada e os dados empíricos. Um ponto de tensão é a discrepância entre a teoria que enfatiza a centralidade do brincar e a prática observada em muitas escolas, onde o brincar é frequentemente relegado a segundo plano em favor de atividades voltadas para a alfabetização e o letramento. Estudos como os de Dantas e Surdi (2023) e Nois (2021) mostram que, mesmo na EI, o tempo dedicado ao brincar vem sendo reduzido, evidenciando um descompasso entre as recomendações teóricas e as práticas pedagógicas.

Outra divergência é a dificuldade das instituições educacionais em implementar abordagens holísticas, como a Pedagogia Waldorf, em larga escala. Enquanto Silva (2015) e Fadel (2017) destacam os benefícios dessa pedagogia para o desenvolvimento integral das crianças, as práticas empíricas mostram que a implementação é limitada por fatores estruturais, como falta de formação docente adequada e resistência à mudança por parte das escolas e comunidades.

Além disso, a análise empírica revela desafios específicos na articulação entre os níveis de ensino, com evidências de descontinuidade e desarticulação pedagógica. Estudos como os de Martinati e Rocha (2015) destacam que a falta de alinhamento entre as etapas da EI e do EF resulta em adaptações muitas vezes dolorosas para as crianças, um aspecto que nem sempre é suficientemente explorado na literatura teórica.

As convergências entre literatura e empiria reforçam a relevância de práticas pedagógicas centradas na criança, que valorizem o brincar, a ludicidade e o respeito ao desenvolvimento integral. Por outro lado, as divergências apontam para a necessidade de políticas públicas e formações docentes mais alinhadas às diretrizes teóricas que embasam a transição escolar.

A literatura teórica oferece bases sólidas para repensar e melhorar as práticas pedagógicas, mas a implementação dessas ideias no cotidiano escolar ainda enfrenta barreiras significativas. Isso ressalta a necessidade de estudos que aprofundem o entendimento sobre como superar essas barreiras, promovendo um diálogo mais efetivo entre a teoria e a prática.

Por fim, a análise destaca que a transição da EI para o EF não deve ser vista apenas como uma mudança curricular ou organizacional, mas como um processo complexo que exige a integração de perspectivas teóricas e empíricas para atender às necessidades reais das crianças.

Com base nessas reflexões, o próximo capítulo, intitulado "Antroposofia", explorará as raízes filosóficas da Pedagogia Waldorf. A influência de Rudolf Steiner será examinada, com foco em como a Antroposofia molda práticas educativas inovadoras e alinhadas aos princípios de respeito à integridade e à potencialidade humana. Além disso, a análise do próximo capítulo permitirá um aprofundamento teórico que ajudará a contextualizar as práticas pedagógicas contemporâneas em um diálogo interdisciplinar entre tradição e inovação, essencial para a formação de uma educação verdadeiramente transformadora.

4. ANTROPOSOFIA: CIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE NA COMPREENSÃO DO HUMANO E DO COSMO

A Antroposofia surgiu como uma forma revolucionária de investigar e compreender tanto o cosmos quanto a natureza humana. Segundo Romanelli (2017, p.63) a Antroposofia surge "como uma forma de observar e entender o mundo e o homem, desenvolvida por Rudolf Steiner a partir de 1886 até 1925. A partir de 1904, ele passa a chamar essa cosmovisão de Antroposofia".

Rudolf Lanz (2005, p. 16) a define como:

> A Antroposofia é ciência! Mas é uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência comum. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. E é mais que uma teoria, um edifício de afirmações. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns, embora as complete e interprete com suas descobertas. Sobretudo tem feito, em todos os domínios da vida prática, muitas contribuições e inovações concretas e positivas o que constitui a verdadeira pedra-de-toque de seus princípios. Assim sendo, na medicina, na farmacologia, na pedagogia, nas artes, nas ciências naturais e na agricultura ela fez contribuições de grande importância, sobre as quais existe uma abundante literatura. Mas como toda boa ciência, a Antroposofia não se limita a afirmar, a expor resultados; indica seu método e o caminho cognitivo que deve ser seguido para alcançar o conhecimento dos fatos expostos, nunca exigindo fé cega. O estudioso da Antroposofia deve manter seu espírito bem vigilante; só ficará satisfeito quando as doutrinas antroposóficas confirmarem as descobertas da ciência comum ou trouxerem uma solução para um problema que, sem aquela, teria ficado insolúvel.

Lanz (2005) apresenta uma introdução à Antroposofia, destacando sua complexidade, descrita como um edifício com várias entradas, indicando que o entendimento pleno requer tempo, paciência e perseverança, além disso, a define como a "sabedoria do homem", diferenciando-a da antropologia por ser uma ciência centrada no homem dentro do contexto do cosmos.

Steiner (2008) desempenhou um papel fundamental de pesquisa que abrange tanto aspectos físicos e perceptíveis quanto elementos espirituais. Esta percepção proporcionou a ele as ferramentas necessárias para explorar o ser humano, o cosmo e a complexa teia de conexões entre eles através de uma perspectiva integral, considerando a essência e a evolução dos seres e do universo.

Romanelli (2008, p. 17) complementa essa informação,

> Esta visão de mundo apresenta uma maneira diferente de interpretar os fenômenos da natureza física e espiritual, com aplicação em diversos domínios da vida prática: na pedagogia, na medicina, na farmacologia, na agricultura, nas artes, e dando origem ao movimento antroposófico, hoje espalhado por inúmeros países, entre os quais o Brasil, cuja primeira escola – a *Escola Rudolf Steiner de São Paulo* – foi fundada em 1956.

Segundo Romanelli (2018, p. 95) “A Antroposofia considera que o ser humano como portador de quatro entidades ou corpos. Essa descrição coincide com saberes tradicionais antigos pelos quais o homem não é visto apenas como um ser terreno”. A realidade descrita por essa visão de mundo é apresentada em vários planos, sendo que o mundo físico, observado pelos sentidos humanos, é apenas um deles.

Sobre o corpo físico, Steiner (1996, p. 3) explica que:

> O que a observação sensória descobre no homem, e a concepção materialista considera o único aspecto válido em sua natureza, constitui para a pesquisa espiritual apenas uma parte, um membro da entidade humana, ou seja, seu corpo físico. Este está sujeito às mesmas leis da vida física, compondo-se das mesmas substâncias e forças que formam o resto do mundo chamado inorgânico. A Ciência Espiritual diz, portanto: o homem possui esse corpo físico em comum com todo o chamado reino mineral; e denomina corpo físico no homem apenas o que produz a mistura, a combinação, a estrutura e a dissolução das mesmas substâncias, segundo as mesmas leis atuantes no mundo mineral.

Nesse contexto, outros planos de realidade podem incluir dimensões metafísicas e espirituais, que muitas vezes escapam à nossa compreensão direta. Esses reinos invisíveis podem desempenhar um papel significativo em nossa experiência de vida e influenciar eventos e conexões que transcendem a explicação puramente material.

Ao abraçar essa visão de mundo, somos incentivados a explorar o desconhecido, aprofundar nossa compreensão das forças invisíveis que moldam nossa existência e adotar uma visão mais holística para a compreensão da realidade. Essa abertura para a multiplicidade de planos da existência pode enriquecer nossa jornada espiritual, filosófica e científica, ampliando nossa visão de mundo e nos levando a questionar as fronteiras convencionais do que é considerado "real".

A observação comum cotidiana se limita ao plano material, de acordo com o nível de consciência desenvolvido pelo homem comum. No entanto, um aprofundamento na evolução da consciência humana possibilita ao indivíduo perceber outras realidades além daquelas puramente materiais, expandindo sua capacidade de alcançar outros níveis de consciência. Steiner (1996, p. 5) explica que “A consciência nasce quando o homem se convence de não dever cometer este ou aquele ato o, recebendo desse entendimento uma impressão tão forte que a transmite até o corpo etérico.”

Sobre o corpo etérico Lanz (2005, p. 20),

> [...] os seres orgânicos possuem, além de seu corpo mineral ou físico, um conjunto individualizado e delimitado de forças vitais, ou seja, um segundo corpo não-físico que permeia o corpo físico. Esse segundo corpo é o conjunto das forças que dão vida

> ao ser e impedem a matéria de seguir suas leis químicas e físicas normais. Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, chamou esse segundo corpo de corpo plasmador ou corpo de forças plasmadoras. Por motivos cuja explicação ultrapassa o âmbito deste livro, esse corpo vital é também chamado de corpo etérico.

Para Steiner (1996) o corpo etérico é uma entidade presente nos seres humanos, plantas e animais, que é responsável por processos vitais como crescimento, reprodução e circulação de fluidos e é apresentado como o construtor e modelador do corpo físico, atuando como seu habitante e arquiteto. Por isso, o corpo físico pode ser visto como uma manifestação ou expressão do corpo vital. Embora em seres humanos o corpo físico e o etérico tenham tamanhos e formas similares, mas não idênticos, nos animais e especialmente nas plantas, essas diferenças são mais acentuadas tanto em forma quanto em dimensão.

Segundo Steiner, (1996, p. 4),

> O terceiro membro da entidade humana é o chamado corpo das sensações ou astral: é o portador de dores e prazeres, instintos, apetites, paixões, etc. Um ser composto só dos corpos físico e etérico não possui essas manifestações psíquicas que poderíamos reunir sob o termo ‘sensibilidade’. A planta não a possui. Se, do fato de certas plantas responderem por movimentos ou de outra maneira a impulsos exteriores, alguns cientistas concluíssem que as plantas possuem uma certa capacidade sensível, isso apenas revelaria sua ignorância quanto à essência da sensação.

Para Lanz (2005, p. 24) “esse corpo astral é superior ao corpo etérico, dominando-o. Ele provoca no corpo físico e no corpo etérico a especialização de funções, que se traduz pelos órgãos ocos". Ainda de acordo com esse pensamento Lanz (2005) complementa com um diálogo entre as dimensões física e metafísica da existência animal revela a essência multifacetada do ar como elemento vital. Ele não apenas permeia a vida animal com a necessidade física de oxigênio, mas também com a capacidade de expressão e a profunda conexão com o anímico. Através desta lente, a relação entre animais e o ar é vista não apenas em termos de sobrevivência biológica, mas também como um elemento que alimenta a complexidade emocional, cognitiva e espiritual que define o reino animal.

Como vimos até aqui tanto o homem quanto o animal, possuem o corpo físico, etérico e astral, existe uma quarta entidade, um núcleo independente em sua identidade, representando o cerne de seu ser, com o qual experimenta uma conexão direta e indubitável. Segundo Lanz (2005, p. 27) “O homem possui, pois, um centro autônomo de sua personalidade, que constitui o âmago de sua essência e do qual ele tem uma experiência direta e insofismável. Ao falar desse centro ele diz eu, sendo esse eu ou ego a verdadeira parcela espiritual o que o distingue do animal”. Esse "eu" ou ego não é apenas uma manifestação de sua consciência, mas também a

expressão de sua singularidade espiritual, a qual confere humanidade e individualidade ao ser, permitindo-lhe uma percepção consciente de sua existência e um papel ativo no universo.

Segundo Romanelli (2008, p. 82) “apenas o ser humano a possui como a parcela da divindade que nele se manifesta” e ainda acrescenta:

> A disposição da entidade humana em quatro corpos é utilizada na relação do homem com os reinos da natureza: mineral-físico, vegetal etérico, animal-astral. O quarto corpo que já se denominou de EU, o ser humano possui em comum com o plano divino, espiritual, de acordo com as tradições religiosas, aquilo que faz dele a imagem e semelhança da Divindade criadora.

A dimensão espiritual é fundamental para entender o desenvolvimento pessoal e a busca por significado, refletindo na capacidade de autoconhecimento, autodeterminação e a habilidade de transcender os instintos básicos, caracterizando-se como um elemento essencial na diferenciação entre humanos e animais. O crescimento na consciência humana pode revelar dimensões adicionais, onde entidades e processos mentais e psíquicos se manifestam de maneiras que transcendem o espectro das percepções puramente físicas. Lanz (1979, p. 16) explica que “Afirma a Antroposofia que, em épocas remotas, todos os homens possuíam esses sentidos, que lhes proporcionavam uma vivência suprassensível”.

À medida que um indivíduo desenvolve sua consciência, ele se torna mais sensível a essas realidades sutis e pode explorar e compreender aspectos da existência que antes eram inacessíveis. “Nossos sentidos comuns só nos revelam objetos e forças físicas. A Ciência Espiritual, porém, nos revela que o homem possui, além dos sentidos físicos, sentidos superiores que lhe possibilitam observar fenômenos de planos mais elevados” (Lanz, 2005, p. 20).

Na Antroposofia existem três sistemas ou membros da organização corpórea do ser humano que estão ligadas com as três forças da alma humana: pensar, sentir e querer/agir. Romanelli (2008, p. 82) acrescenta que,

> O primeiro é o sistema neuro-sensorial do homem que tem seu centro na cabeça e dela se irradia para todo o resto do corpo humano. O segundo é o sistema rítmico que abrange a respiração e o sistema sanguíneo. O terceiro sistema é o metabólico-motor que é responsável pelos processos metabólicos e pelo movimento.

A abordagem Antroposófica enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma gradual e harmoniosa, levando em consideração os aspectos físicos, emocionais e espirituais do indivíduo. Isso contrasta com o paradigma educacional tradicional, que muitas vezes enfatiza a memorização e a repetição de fatos, negligenciando a compreensão profunda e a conexão entre diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, a Antroposofia oferece um contexto filosófico e metodológico que enriquece a compreensão dos princípios da Pedagogia Waldorf, influenciando diretamente a maneira como as escolas Waldorf organizam a transição da EI para o EF. Inspiradas por essa visão holística, essas escolas criam ambientes que respeitam as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e espirituais do ser humano. Isso se reflete na estrutura física, nas atividades e na interação entre professores e alunos, buscando harmonia e uma abordagem educacional que ultrapassa os métodos tradicionais.

A aplicação dos princípios antroposóficos na educação pode ajudar a minimizar os aspctos negativos durante as mudanças e adaptações escolares, facilitando transições mais suaves para os alunos. Segundo o blog Pitágoras (2024, on-line, grifos do autor):

> Na prática, os professores realizam com as crianças atividades como cuidar do jardim, preparar o lanche, guardar os brinquedos, entre outras brincadeiras livres. Além disso, elas têm experiências motoras e sensoriais por meio de materiais naturais, como pedras, conchas, terra, lã, tecidos etc. Nas escolas que usam essa filosofia, existe uma **visão individual de cada criança**, que tem seu tempo de desenvolvimento respeitado, bem como seus talentos e capacidades tratados como únicos.

Além disso, a Antroposofia valoriza a ludicidade como um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, uma prática que é integralmente incorporada nas escolas Waldorf. A ludicidade não é vista apenas como uma atividade, mas como parte de uma abordagem pedagógica que promove o crescimento cognitivo, físico, emocional e espiritual. Este uso da ludicidade durante a transição educacional pode ser comparado com outras metodologias para entender como ela é integrada e valorizada nas práticas pedagógicas.

À medida que avançamos para o próximo subcapítulo, intitulado "Pedagogia Waldorf: Origens e Princípios Fundamentais", propomo-nos a aprofundar especificamente nos aspectos pedagógicos que emergem dessa filosofia. Exploraremos como as escolas Waldorf aplicam os princípios antroposóficos na prática diária, detalhando as metodologias e as atividades que caracterizam esta abordagem educacional.

Este aprofundamento nos permitirá entender não apenas as origens históricas e os princípios fundamentais da Pedagogia Waldorf, mas também como esses elementos se traduzem em práticas pedagógicas que promovem uma educação verdadeiramente holística. Ao conectar teoria e prática, este próximo capítulo buscará ilustrar a aplicabilidade dos conceitos discutidos anteriormente, proporcionando uma compreensão mais completa de como a Pedagogia Waldorf atende ao desenvolvimento das crianças de maneira respeitosa e integrada, preparando-as não apenas para desafios acadêmicos, mas para uma vida equilibrada e significativa.

4.1. Pedagogia Waldorf: Origens e Princípios Fundamentais

Rudolf Steiner, cientista austríaco que desenvolveu as bases da Antroposofia, um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo que combina filosofia, ciência e espiritualidade, aplicou suas ideias a vários campos, incluindo a educação no início do século XX.

De acordo com Steiner (2006), nasceu em 27 de fevereiro de 1861, em Kraljevec, na Áustria. Desde a infância, demonstrou uma sensibilidade para questões espirituais e humanísticas, que mais tarde influenciariam profundamente sua filosofia e suas pesquisas. No entanto, seguindo os conselhos do pai, Steiner optou por cursar estudos superiores em ciências exatas na cidade de Viena, o que lhe proporcionou uma base científica sólida.Graças ao seu desempenho acadêmico, em 1883, Steiner foi incumbido de editar os escritos científicos de Johann Wolfgang von Goethe na coleção Deutsche Nationalliteratur. Esse trabalho foi significativo, pois as ideias de Goethe sobre ciência e natureza moldaram profundamente a visão epistemológica de Steiner. Ele viu em Goethe uma abordagem científica que transcendia o empirismo estrito, incorporando elementos de observação sensível e compreensão intuitiva, algo que Steiner expandiria em suas próprias teorias.

Em 1890, Steiner mudou-se para Weimar, na Alemanha, para trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller. Esse período marcou uma fase de intensa reflexão e produção literária e filosófica, culminando na publicação de sua obra mais importante dessa época, *A Filosofia da Liberdade* (1894). Nessa obra, Steiner propôs que a liberdade humana verdadeira só pode ser alcançada quando o indivíduo age de acordo com intuições morais, desenvolvidas por meio de um pensamento puro e independente. Ele argumenta que a autonomia ética e o autoconhecimento são centrais para o desenvolvimento humano.

Após deixar Weimar em 1897, Steiner mudou-se para Berlim, onde trabalhou como redator literário. Contudo, ele começou a se dedicar a uma intensa atividade pública, atuando como conferencista e escritor. Nesse período, passou a divulgar os resultados de suas pesquisas científico-espirituais, inicialmente no contexto da Sociedade Teosófica. Embora tenha começado nesse ambiente, suas ideias logo se distinguiram pela ênfase na centralidade do ser humano como um ente autônomo em evolução espiritual. Essa diferença o levou a fundar, mais tarde, a Sociedade Antroposófica, que deu espaço para o desenvolvimento de suas ideias de forma mais independente.

Em 1919, Emil Molt, o diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria em Stuttgart, Alemanha, convidou Rudolf Steiner para realizar palestras sobre temas sociais e educativos para os colaboradores que, por falta de matéria-prima tinham horas livres. As exposições despertaram tanto interesse que as operárias pediram para que aqueles conhecimentos chegassem aos seus filhos, nascendo assim a primeira escola Waldorf: para todos, sem fins lucrativos e sem distinção de gêneros. Lanz (2005, p.87-88) contribui afirmando que:

> Em 1910, Rudolf Steiner foi solicitado pelo diretor da fábrica alemã de cigarros Waldorf-Astoria a fundar uma escola para os filhos dos operários e dar-lhe o fundamento pedagógico. Dessa escola, que passou a ser a famosa Escola Waldorf Livre de Stuttgart, nasceram as escolas existentes hoje em muitos países do mundo inteiro, nas quais se prática um ensino baseado nos princípios pedagógicos idealizados por Rudolf Steiner, de acordo com seu profundo conhecimento da natureza humana.

De acordo com Lanz (1979, p. 169) "Steiner escolheu professores entre jovens antropósofos e deu-lhes um treino intenso, através de três ciclos de conferências, que constituem ainda hoje o fundamento da Pedagogia Waldorf", um currículo com base de autogestão e métodos de ensino baseados em sua visão antroposófica do desenvolvimento humano.

O clima depois da guerra era de preocupação constante. O caos social e econômico da época foçava às autoridades a buscar um novo futuro para a Europa. Assim como vários pensadores daquele momento, Steiner acreditava que as causas dos acontecimentos político-sociais estavam ligadas ao modelo estrutural do organismo social. Lanz (1979, p.167) explica que:

> O liberalismo capitalista dos tempos de pré-guerra tinha engendrado o cataclisma. A solução comunista, baseada no materialismo histórico-dialético de Marx não parecia a Steiner apropriada para a civilização cristã ocidental. Steiner tinha então a coragem de propor uma reestruturação total do organismo social. [..] A Tripartição do Organismo Social.

A tripartição do organismo social, proposta por Rudolf Steiner, foi uma ideia intrigante e visionária para a organização da sociedade. Ela buscava criar um equilíbrio e harmonia entre as diferentes esferas da vida humana, reconhecendo que cada uma delas possui necessidades e objetivos distintos, propondo a divisão da sociedade em três áreas principais: social, econômico e cultural-espiritual. Cada uma dessas áreas desempenha um papel fundamental e segundo Steiner não deveriam invadir o domínio das outras, a fim de assim evitar desequilíbrios e conflitos prejudiciais ao desenvolvimento humano e social da época.

> Para Steiner (1983), esta trimembração se relaciona de uma maneira especial com o lema da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A liberdade se exerce no âmbito cultural e espiritual. A igualdade se estabelece no âmbito social, através do exercício dos direitos jurídicos e políticos do cidadão. A fraternidade opera perfeitamente quando aplicada no âmbito econômico (Steiner, 1983, *apud* Romanelli, 2008, p. 89).

Para divulgar esse novo modelo de sistema foram feitas palestras, livros a respeito, mas tudo foi em vão pois as forças contrárias e tradicionais não permitiram as mudanças. A primeira escola Waldorf foi a única área onde o princípio da Tripartição do Organismo Social se realizou, pois nela fora contemplada a liberdade cultural sem interesses do governo nem econômico. De acordo com Lanz (1979, p. 168) "As forças tradicionais eram potentes demais: ao invés de uma reforma básica, tudo voltou aos antigos caminhos, só que desta vez sob a bandeira republicana". Em 1919, a primeira escola Waldorf tinha sido fundada. Segundo Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB (2023):

> Depois de um intenso estudo sobre pedagogia, didática e metodologia com os docentes que trabalharam com Rudolf Steiner para a elaboração da sua proposta pedagógica, em setembro de 1919, começou a funcionar a primeira escola Waldorf, em Stuttgart, Alemanha, com 12 docentes e 256 alunos.

Segundo Lanz (1979, p. 169) "Molt sabia que Steiner entendia "algo" de pedagogia. Além de ter feito conferências e até publicado um livrinho sobre *A Educação da Criança do Ponto Vista da Ciência Espiritual*, Steiner tinha, ainda como estudante, sido encarregado de educar um menino excepcional".

Ainda jovem, enquanto tutor de um garoto que sofria com hidrocefalia, elaborou estratégias pedagógicas que se mostraram notavelmente bem-sucedidas. Ministrou ao seu protegido, aulas com atividades personalizadas. Desenvolveu métodos de ensino inovadores, dedicando duas horas de preparo para cada meia hora de aula, visando maximizar a eficiência do aprendizado com mínimo esforço físico e mental do aluno. Essa metodologia, que transformou breves períodos de aula em uma experiência educacional profunda e respeitosa às limitações da criança, resultou em progressos notáveis tanto acadêmicos quanto de saúde. Em dois anos, o aluno estava preparado para o exame de admissão ao ginásio, com melhoras significativas em sua condição de saúde. Continuando com o apoio de Steiner, o jovem concluiu seus estudos e tornou-se médico e na Primeira Guerra Mundial ceifaram sua vida (Romanelli, 2017).

Steiner pode perceber através da convivência com essa família a importância da ludicidade para o desenvolvimento do ser humano, surgindo assim as primeiras bases da Pedagogia Waldorf.

As ideias de Steiner foram fortemente influenciadas por Johann Wolfgang von Goethe, nascido em 28 de agosto de 1749, em Frankfurt, e falecido em 22 de março de 1832, em Weimar. A vida e obra de Goethe foram fundamentais para a compreensão da literatura e da cultura alemã do século XVIII e XIX. Steiner e Goethe viam o ser humano como uma síntese da natureza. Steiner (1992, p. 72) "Goethe sempre a exprime dizendo que o homem foi colocado no cume da Natureza, e lá, por sua vez, sente-se como uma Natureza completa. Ou então diz que todo o resto do mundo chega, no ser humano, efetivamente à sua consciência".

Goethe era um entusiasta da ciência, fazendo contribuições notáveis em áreas como a óptica e a botânica. Sua influência se estende muito além das fronteiras da Alemanha. Seu trabalho inspirou inúmeros escritores, artistas e pensadores em todo o mundo, incluindo figuras como Nietzsche, Freud, Jung e Steiner.

A relação entre Goethe e Steiner pode ser mais bem compreendida ao analisar como Goethe influenciou profundamente o pensamento e a filosofia de Steiner. Goethe era conhecido por sua abordagem holística da ciência e da arte, e sua visão de que a natureza e a vida devem ser compreendidas em sua totalidade, em vez de serem reduzidas a análises fragmentadas, teve um efeito duradouro sobre Steiner.

Em particular, a obra de Goethe "A Teoria das Cores" teve um papel fundamental na formação das ideias de Steiner sobre a relação entre a cor e a espiritualidade. Goethe argumentou que as cores não poderiam ser simplesmente explicadas por princípios físicos, mas também têm significado simbólico e emocional. Essa abordagem influenciou Steiner em seu desenvolvimento da *cromoterapia*, que é uma parte importante da Antroposofia e da terapia artística.

Bach Jr. (2012, p. 36) acrescenta que,

> A admiração steineriana recai sobre a constituição mental de Goethe, que permitia a este ativar as capacidades latentes, superar os limites comuns e chegar ao "*intelectus archetypus*", considerado por Kant como um conhecimento inacessível ao homem. A disposição mental de Goethe não assumiu uma forma particular, pelo contrário, era dinâmica, ativa e multiforme. Seu objetivo foi sempre a apreensão da regularidade intrínseca dos fenômenos, que ele chamou de ideia.

Além disso, o interesse de Goethe pela botânica e pela metamorfose nas plantas também se alinhou com a visão de Steiner sobre a evolução espiritual. Steiner expandiu as ideias de Goethe sobre a metamorfose para aplicá-las não apenas à natureza, mas também ao desenvolvimento humano e espiritual. Segundo Bach Jr. (2012, p. 273) "o princípio de

metamorfose deixa em aberto o que ainda não foi desenvolvido como capacidade, mas que vive latente em todo ser humano".

A natureza inacabada do ser humano implica a compreensão de que constantemente haverá habilidades e potenciais latentes prontos para serem explorados ou refinados. Este entendimento abre caminho para uma jornada de autoconhecimento e crescimento pessoal, onde a busca por desenvolvimento e aperfeiçoamento torna-se uma constante. Reconhecer nossa própria incompletude não apenas nos motiva a perseguir nossas capacidades inexploradas, mas também nos ensina a valorizar o processo de aprendizagem contínua e a nos adaptarmos às mudanças e desafios que a vida nos apresenta.

Goethe e sua ênfase na observação direta e na experiência pessoal influenciou Steiner em relação à educação. A pedagogia Waldorf, enfatiza a importância de se educar a criança como um ser integral, levando em consideração sua individualidade, criatividade e desenvolvimento holístico. Isso reflete a crença compartilhada por Goethe de que o conhecimento autêntico é obtido por meio da experiência direta e da observação cuidadosa.

Lanz (1979) Rudolf Steiner apresenta a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre em ciclos de sete anos, chamados de setênios, nos quais diferentes aspectos da entidade humana evoluem. Ao nascer, o ser humano já possui seus quatro membros (corpos físico, etérico, astral e Eu), mas inicialmente, apenas o corpo físico está plenamente nascido, marcado pelo corte do cordão umbilical. O corpo etérico, conectado com as forças etéricas universais, passa por um processo de amadurecimento nos primeiros sete anos, plasmando intensamente o corpo físico e tornando-se autônomo ao final deste período, o que é simbolizado pela troca dos dentes de leite pelos permanentes. Com o "nascimento" do corpo etérico, emergem novas capacidades como memória e raciocínio.

Buscamos até aqui oferecer uma visão profunda sobre as origens e fundamentos da Pedagogia Waldorf, que são essenciais para entender como esta abordagem educacional pode influenciar a transição da EI para o EF. Através das teorias de Rudolf Steiner, que fundou a primeira escola Waldorf, e a influência de Goethe sobre o seu pensamento, podemos relacionar os aspectos filosóficos e metodológicos da Antroposofia com os objetivos específicos do estudo sobre a transição educacional. A estrutura da Pedagogia Waldorf enfatiza a continuidade entre os diferentes estágios do desenvolvimento humano, especialmente visível na organização dos ciclos educacionais em setênios. Este entendimento sugere que há uma forte articulação entre as etapas da EI e do EF, promovendo uma transição suave e coesa.

No próximo capítulo, "Princípios da Educação Infantil: Direitos, Desenvolvimento e a Importância do Brincar", vamos aprofundar como esses direitos são garantidos nas práticas pedagógicas atuais. A discussão se centrará em como o ambiente educativo, especialmente na EI, deve ser estruturado para promover não apenas o conhecimento, mas também o bem-estar emocional e social das crianças, destacando a importância do brincar como um método de aprendizagem essencial.

4.2. A Importância da Educação Infantil e a Pedagogia Waldorf: Fundamentos Legais, Brincar e Imaginação no Desenvolvimento Integral da Criança

A Constituição Federal de (1988) - CF, em seu artigo 205, estabelece que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”. Além disso, o artigo 227 da mesma constituição coloca a criança como sujeito de direitos, destacando a necessidade de assegurar a ela o direito à educação e ao desenvolvimento integral desde a primeira infância.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridadeo direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão

Essa abordagem reforça a importância da EI como um ambiente de aprendizado e cuidado que deve ser oferecido a todas as crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN - 9.394/96 em seu artigo 29, reconhece “a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) homologada através do parecer CNE/CEB Nº 20/2009, (Brasil, 2009, p.12) define o que é Educação Infantil:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que todas as crianças devem alcançar na EI, considerando aspectos

cognitivos, afetivos, sociais e físicos. Ela fornece orientações para que as escolas possam planejar suas práticas pedagógicas de forma a atender às necessidades individuais de cada criança, respeitando sua singularidade e promovendo a diversidade. Em sua versão mais recente diz que (Brasil, 2018, p. 15):

> Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se.

Tendo em vista os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, define cinco domínios de experiências nos quais as crianças têm a oportunidade de adquirir conhecimento e crescer "O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

O DCNEI, complementa a BNCC, fornecendo diretrizes específicas para a organização e o desenvolvimento das atividades pedagógicas na EI. Ele enfatiza a importância do brincar como uma atividade central no processo de aprendizado das crianças, reconhecendo que é por meio da brincadeira que elas exploram o mundo, desenvolvem habilidades, constroem conhecimento e fortalecem sua autonomia, têm acesso aos processos de apropriação, articulação de aprendizagens, assim como o direito à proteção, liberdade, confiança, brincadeira, desenvolvimento pleno, à convivência e à interação com outras crianças. De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010, p.12) a criança é definida:

> 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.

De acordo com leis, normativas e diretrizes o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial na infância das crianças no contexto escolar, servindo como um alicerce para o desenvolvimento integral do ser humano. Na fase inicial da vida escolar, o ato de brincar não é apenas uma atividade de lazer; é uma metodologia de aprendizado poderosa que promove o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico dos pequenos, "quando brinca a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui" (Piaget, 1971 *apud* Kishimoto, 2011, p. 66).

A EI nas escolas Waldorf está em conformidade com os requisitos legais, pois oferece experiências adaptadas às necessidades de cada faixa etária, permitindo a expressão, ampla

mobilidade, atividades sensoriais e expressivas, e promovendo uma educação centrada no cuidado.

De acordo com a visão da Pedagogia Waldorf, o jardim de infância é visto como uma alternativa viável nos dias atuais. O ideal para crianças dessa faixa etária seria que elas estivessem em casa, em um ambiente familiar, brincando e interagindo com a natureza e as responsabilidades domésticas vividas pelos adultos. No entanto, essa realidade é cada vez mais rara nos dias de hoje, e o jardim de infância Waldorf se apresenta como uma opção. Para Lanz (2005, p. 99) o jardim de infância:

> É uma solução de emergência. Com efeito, o ideal seria que a criança em idade pré – escolar estivesse com a mãe, no ambiente familiar, brincando com seus irmãos e com crianças da vizinhança, num ambiente onde pudesse conviver com a natureza e com os afazeres diários da casa. Mas onde existem essas condições na vida atual.

O ambiente escolar deve assemelhar-se a um lar, proporcionando à criança um sentimento de conforto, acolhimento e segurança. É fundamental que a criança se sinta à vontade em um espaço atraente e agradável, brincando sozinha ou em grupos que se formam espontaneamente.

A Pedagogia Waldorf na EI se dedica a oferecer experiências que atendam às necessidades específicas dessa faixa etária, fomentando a expressão, estimulando a livre movimentação, promovendo atividades sensoriais e expressivas, tudo isso em um contexto educacional caracterizado pelo constante zelo e cuidado. Lanz (2005, p. 100), complementa que no jardim de infância, “o dia é dividido ritmicamente, se possível em períodos de atividade comum, alternando com jogos e ocupações onde cada criança brinca por si”.

Outra ênfase, é no desenvolvimento holístico da criança reconhecendo a importância de atender às necessidades físicas, emocionais, cognitivas e espirituais da criança durante sua jornada educacional, dividindo o desenvolvimento infantil em setênios, períodos de sete anos, cada um com características distintas, CWBH (2023) ressalta:

> Os primeiros 7 anos de vida são dedicados ao conhecimento e amadurecimento do corpo, seus limites e capacidades. A aprendizagem neste período é realizada principalmente por vias inconscientes, baseada na imitação. A criança estrutura as suas experiências por meio de brincadeiras que brotam da sua imaginação. Em função da saúde física e psíquica, o intelecto e a memória não devem ainda ser solicitados. É preciso primeiro que o corpo físico dê os sinais de sua maturidade e solidez estrutural, o que ocorre por volta dos 7 anos. A virtude básica que a criança precisa ver manifestada ao seu redor é a gratidão pela vida. O mundo é bom! Ela deveria vivenciar. Dos 7 aos 14 anos, os sentimentos estão se consolidando. São de suprema importância, nessa fase, as atividades artísticas. São então criadas as bases para o comportamento ético: o sentimento de fraternidade para com os semelhantes e de reverência em relação aos mistérios da vida e da natureza. A virtude básica que a

> criança precisa ver manifestada ao seu redor, nessa fase, é a beleza. O mundo é belo! Dos 14 aos 21 anos, os pensamentos e a visão pessoal do mundo são, então, estruturados de forma abstrata. Surgem as perguntas existenciais. A virtude básica que o adolescente quer ver ao seu redor é a sinceridade da busca de autoconhecimento dos que o rodeiam. O mundo é verdadeiro!

Uma vez que a cada[1] setênio, a vitalidade essencial do ser humano concentra-se particularmente em um aspecto específico de seu desenvolvimento, resultando em alterações biológicas, fisiológicas e cognitivas distintas, o currículo Waldorf é igualmente direcionado para abraçar atitudes didático-metodológicas diferenciadas em cada uma dessas fases. Os primeiros sete anos de vida (0-7 anos), conforme explicado por Romanelli (2008, p. 90):

> Corresponde à infância e nele se desenvolve o corpo físico fortalecido pela formação do corpo etérico. A força vital durante estes sete anos fortalece também o querer e a criança conhece o mundo à sua volta utilizando a capacidade de imitação que é aproveitada pelo educador em sua prática. A criança vive a alegria e o prazer da imitação reproduzindo dessa maneira tudo o que vivencia. Para ela é assim que se expressa a bondade do mundo, quando ela vive em condições ideais.

Dentro desse contexto de desenvolvimento, a importância do brincar e da imaginação assume um papel ainda mais significativo, especialmente quando consideramos abordagens pedagógicas como a Pedagogia Waldorf. Esta pedagogia, reconhecida por seu enfoque na integração do brincar e da criatividade ao longo do processo educativo, valoriza profundamente o papel da imaginação no desenvolvimento infantil. Através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, internalizando conceitos e desenvolvendo habilidades essenciais de forma natural e prazerosa. A Pedagogia Waldorf entende que, ao incentivar o brincar e a imaginação, estamos proporcionando às crianças não apenas um meio de expressão, mas também um caminho essencial para o desenvolvimento integral e harmonioso, que as prepara de forma completa para os desafios futuros.

Nas escolas, essa prática ganha uma dimensão ainda mais significativa, pois se alia ao desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. De acordo com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 (Brasil, 2009, p. 7) “brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”. O brincar, quando inserido no contexto

[1] Chama-se setênio a cada período de sete anos, termo usado por Steiner para compreender os períodos da biografia humana.

educacional de maneira estruturada e consciente, pode ser um poderoso aliado no processo de ensino-aprendizagem, atendendo às necessidades específicas dessa faixa etária.

Em consonância com a DCNEI, na Pedagogia Waldorf a imaginação é vista como uma ferramenta autônoma de criação e diversão, onde o ato de imaginar por si só constitui uma forma de brincadeira. Para crianças dessa faixa etária a educação é pensada para atender suas necessidades específicas, enfatizando a importância de oferecer experiências que as permitam expressarem-se livremente, praticarem atividades que promovam uma ampla gama de movimentos, e participarem de tarefas que estimulem seus sentidos e capacidades expressivas. Ao fazer isso, a Pedagogia Waldorf assegura que a educação seja um processo cuidadoso e atencioso, respeitando os ritmos naturais de desenvolvimento da criança e incentivando um crescimento equilibrado em aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Segundo Romanelli (2008, p. 17),

> Em sua prática, os professores de uma Escola Waldorf são chamados a tomar nas mãos uma tarefa social: educar através da imaginação, da inspiração e da intuição, que são tidas como ferramentas básicas da sua prática cotidiana. Segundo a visão steineriana, a época cultural na qual vivemos exige o desenvolvimento dessas faculdades, que o professor desenvolve primeiramente em si mesmo. Só então poderá lidar melhor com o desenvolvimento de seus alunos, pois saberá como cultivar tais faculdades anímicas na criança e no jovem. Para isso, o trabalho artístico pedagógico é fundamental, justificando os procedimentos da arte aplicada ao ensino.

Este enfoque holístico reconhece a criança como um ser integral, e busca criar um ambiente educacional que apoie sua exploração e aprendizado através de brincadeiras, arte, música e contato com a natureza. Assim, além de promover habilidades sensoriais e expressivas, tanto na EI quanto no EF Waldorf, valoriza-se a formação de uma base sólida para o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e cooperação de forma lúdica. A relevância do ato de brincar para o desenvolvimento abrangente das crianças no ambiente escolar se fundamenta primordialmente na oportunidade que essa prática oferece para a manifestação espontânea de ideias, emoções e aspirações. Schiller (2002, p. 55) acrescenta que,

> Cada criança nasce com a esperança de achar pessoas que conheçam a sua origem espiritual, então assim ela poderá ser compreendida. No ser humano existem 3 forças: o pensar, uma força mais fria e endurecedora; o agir, que é uma força mais quente; no centro do ser humano, independente de raça ou credo, no seu coração está o sentir com as forças da fantasia e da imaginação.

Respeitar a educação permeada de cuidados significa reconhecer a importância do adulto como uma referência mediadora de sentidos no processo de brincar. O papel do educador não é o de dirigir rigidamente as atividades, mas sim de facilitar, observar, participar e intervir quando necessário, sempre com o intuito de ampliar as experiências e o aprendizado das

crianças. Essa abordagem respeita o ritmo individual de cada aluno, favorece a inclusão e promove um ambiente de segurança emocional, onde as crianças sentem-se livres para explorar e expressar-se.

O brincar estimula uma ampla movimentação, essencial para o desenvolvimento físico e motor das crianças. Atividades que envolvem correr, pular, dançar ou qualquer forma de expressão corporal contribuem para a saúde física, melhoram a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência espacial. Esses aspectos são fundamentais para bem-estar e para a prevenção de problemas de saúde relacionados ao sedentarismo.

Segundo Romanelli (2017, p. 119):

> No segundo setênio (7 a 14 anos), conforme os ensinamentos de Steiner, percebe-se o corpo tomando a liderança e promovendo o desenvolvimento da fantasia, do sentimento e da emotividade. O pensar e a memória evoluem rapidamente, porém intensamente permeados de sentimentos e emoções.

O enfoque neste setênio, portanto, não é apenas no aprendizado acadêmico, mas também no desenvolvimento emocional e na capacidade de sonhar e imaginar. Essa visão influencia diversas práticas pedagógicas.

A imaginação, a fantasia e aspectos lúdicos foram abordados pelos pensadores como parte do processo cognitivo. O diferencial central da metodologia Waldorf, além de sua perspectiva espiritual, reside na promoção de um vínculo profundo e significativo entre os elementos que ela identifica como partes constituintes do ser humano. A evolução de uma dessas partes está profundamente conectada à evolução das outras, fomentando uma unidade equilibrada do ser humano, desde que a educação seja conduzida com cuidado para cada aspecto.

A Pedagogia Waldorf destaca-se por integrar a imaginação, a fantasia e os aspectos lúdicos como elementos centrais do processo cognitivo, reconhecendo-os como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A abordagem Waldorf propõe uma educação que conecta as diferentes dimensões do ser humano — física, emocional, cognitiva e espiritual —, garantindo um crescimento harmonioso. Durante a transição para o EF, essa pedagogia se diferencia ao promover um equilíbrio entre esses aspectos, evitando rupturas bruscas e proporcionando uma continuidade suave na jornada educacional das crianças. Neste sentido o subcapítulo 4.3, será explorado como a Pedagogia Waldorf conduz essa transição, respeitando o ritmo individual de cada criança e fortalecendo o vínculo entre imaginação, aprendizado e desenvolvimento humano.

4.3. Abordagem da Pedagogia Waldorf na transição

A transição da EI para o primeiro ciclo nas escolas Waldorf é cuidadosamente projetada para ser suave e respeitar o desenvolvimento natural da criança. Este processo leva em consideração os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e espirituais do desenvolvimento infantil, conforme os princípios da antroposofia de Rudolf Steiner.

Um momento crucial no desenvolvimento cognitivo e psicológico de crianças entre cinco e sete anos, marcado por uma transição significativa na maneira como elas compreendem e interagem com o mundo. Inicialmente, o aprendizado infantil se concentra na compreensão do espaço e seus limites. Porém, nesta fase, emerge uma nova habilidade: a compreensão do tempo. As crianças começam a diferenciar "ontem", "hoje" e "amanhã", além de reconhecer os dias da semana, demonstrando uma capacidade emergente de perceber o tempo como uma continuidade em que eventos ocorrem em sequência lógica.

Além disso, elas desenvolvem a capacidade de entender a sequência temporal dos acontecimentos e a relação de causa e efeito, aplicando esse entendimento tanto em suas brincadeiras quanto na interpretação de eventos ao seu redor. As brincadeiras tornam-se mais estruturadas, refletindo uma compreensão mais próxima da realidade e demonstrando que a criança está começando a integrar suas experiências com o conhecimento adquirido sobre o mundo. Neste período, a imaginação da criança começa a se basear mais em experiências vividas, formando representações mentais mais claras, o que é crucial para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de solucionar problemas.

Durante este período, o "corpo etérico", uma forma de energia vital, desempenha um papel crucial na modelagem do corpo físico, herdado dos pais, com base na hereditariedade. Esse processo é influenciado pelo "Eu" da criança, ou seja, seu núcleo espiritual e identidade pessoal, e pelo "corpo astral", relacionado às emoções e desejos, incorporando experiências pré-natais e de vidas passadas (Lanz, 1979).

As mudanças observáveis no desenvolvimento físico da criança, como a troca dos dentes, o desenvolvimento muscular e a perda de gordura infantil, refletem essa interação complexa entre o físico e o espiritual. A transformação resultante é uma expressão da harmonia alcançada entre os aspectos físicos e espirituais do ser, marcando o fim do primeiro setênio como um momento significativo de transição na vida da criança. Portanto, o desenvolvimento infantil, de acordo com a antroposofia, é um processo interconectado que abrange mais do que apenas o crescimento físico, englobando a integração de influências espirituais e emocionais. “Numa palavra, tanto física quanto animicamente a criança apresenta sinais evidentes de que

uma primeira fase da vida terminou, e o educador experimentado verificará, pela presença desses sinais, que a criança está madura para começar a segunda etapa, da escolaridade" (Lanz, 1979, p. 42).

Na EI, as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas por meio de atividades práticas e brincadeiras livres. Essa base é fundamental para que estejam prontas para os desafios mais estruturados do primeiro ciclo. Segundo Bach Jr. e Guerra (2018, p. 863):

> A criança do primeiro setênio percebe a si mesma e ao mundo ainda de modo integrado, a vivacidade de sua alma impregna as suas percepções do mundo; por isso, para ela, as coisas falam entre si. Como ela mesma não se autopercebe abstratamente, não compreende as abstrações que os adultos fazem do mundo. Nesse sentido, o currículo Waldorf tem a preocupação de atender a essa qualidade específica de interação do ser humano com as coisas, procurando respeitar as fases do desenvolvimento infantil, segundo uma perspectiva antropológica inter/transdisciplinar.

A fase da EI requer constantes atualizações devido às significativas mudanças nos padrões de vida familiar recentes. O modo como as famílias vivem hoje se alterou drasticamente nas últimas décadas, impactando diretamente o desenvolvimento das crianças pequenas. Em contraste com o que a Pedagogia Waldorf estabelece como essencial para o enriquecimento e as vivências de um indivíduo nos seus primeiros anos de introdução ao mundo, uma grande parcela das famílias contemporâneas não consegue corresponder a essas expectativas. Bach Jr.; Guerra (2018, p. 871) "os jardins de infância buscam prover a compensação das experiências adequadas que a criança pequena necessita e não encontra mais no seu cotidiano fora da escola".

Uma das principais características distintivas da pedagogia Waldorf: a preocupação em evitar a intelectualização precoce das crianças na EI e nos primeiros anos do EF. A abordagem pedagógica detalhada sobre como iniciar a educação escolar Waldorf, enfatiza a importância de uma introdução consciente e gradual ao aprendizado formal. Steiner (1992, p. 43) em sua quinta conferência que aconteceu no dia 26 de agosto de 1919 nos enfatiza que:

> Os Senhores viram que demos ênfase principal ao fato de a criança conscientizar-se do motivo por que efetivamente vem à escola; depois passamos ao fato de ela tornar-se consciente de possuir mãos; e por fim ao fato de, após havermos levado tudo isso à sua consciência, devermos iniciar com um pouco de desenho e até mesmo passar para um pouco de pintura, quando então se pode desenvolver a sensibilidade para o belo e para o menos belo. Vimos que o conteúdo desenvolvido aí pode também ser observado no ato de ouvir, e que os primeiros elementos da sensibilidade musical se juntarão no belo e no menos belo.

Isso significa que, em vez de pressionar as crianças a alcançar marcos acadêmicos específicos muito cedo, a educação Waldorf prioriza o desenvolvimento holístico. Para Burkhard (2001, p. 51):

> A alfabetização precoce rouba da criança forças vitais muito necessárias mais tarde até em sua vida adulta, ao desenvolvimento da vontade, da ação, a ponto de poderem surgir, em torno dos 56 aos 63 anos (época em que as forças se liberaram do âmbito da cabeça), fenômenos de desvitalização precoce ou mesmo esclerose, se isso não for compensado preventivamente.

A ênfase nas rotinas diárias e no ritmo proporciona às crianças um sentimento de segurança e previsibilidade, preparando-as emocionalmente para as novas rotinas e estruturas do primeiro ciclo. Para Steiner (1992, p. 10) "o homem nasce no mundo querendo levar sua própria corporalidade ao ritmo musical, à relação musical com o mundo; e essa faculdade musical interior existe mais acentuadamente entre os três e os quatro anos de idade".

O ritmo nas escolas Waldorf é uma importante ferramenta a ser levada em consideração tanto para avaliar as necessidades do aluno quanto para estabelecer estratégias metodológicas que atuam tanto no campo físico, emocional, intelectual e espiritual. O ritmo é estabelecido para proporcionar às crianças uma sensação de estabilidade e confiança, consolidando sua firmeza. Ele permeia todo o universo e está intrinsecamente ligado à fisiologia infantil. Para facilitar a compreensão da passagem do tempo, organizam-se tarefas diárias específicas. Assim, ao longo do dia, desdobram-se diversas atividades. Sobre o ritmo Steiner (1992, p. 60) "é inerente à didática do ensino o fato de o professor ascender com os alunos nos graus escolares. É só assim que se pode penetrar no ritmo da vida. E, num sentido abrangente, a vida possui um ritmo. Isto já se mostra nas providências cotidianas e, por sua vez, no dia a dia". Para Romanelli (2008, p. 85):

> O movimento feito com ritmo é fundamental para o bem-estar, como a dança e a eurritmia, por exemplo. Quando se observa o movimento dos outros seres, as formas da natureza ou uma figura geométrica utiliza-se este sentido. No caso de uma pessoa surda, é o sentido do movimento que permite que ela possa acompanhar, através da visão, o movimento labial que é lido para a compreensão do que é falado. Também através deste sentido ela fala através dos gestos.

A brincadeira nesta fase é indispensável para o desenvolvimento tanto das crianças que estão na EI quanto das que estão no primeiro ano do primeiro ano do EF. Burkhard (2001, p. 57) "do mesmo modo como na fase anterior (de zero a sete anos), podemos distinguir nesta fase de sete a catorze anos, três fases menores: dos sete aos nove, quando ainda permanecem muitos elementos da fase anterior e se continua aprendendo por imitação [..]".

O currículo na escola Waldorf também foi pensado para respeitar as fases das crianças e adolescentes. A organização do currículo Waldorf é baseada em princípios que estabelecem sua lógica de organização, sua visão sobre o crescimento humano e o ajuste do material didático. Bach Jr. (2018, p. 858) aponta que,

> O princípio norteador mais importante do currículo está vinculado ao objetivo de apresentar o mundo à criança e ao jovem de tal modo que, nessa construção cognitiva, afetiva e volitiva, possa ser estabelecida uma unidade com o mundo. Esse objetivo que permanece como plano de fundo de todo percurso escolar, por meio das proposições curriculares, conecta-se com a concepção de ser humano que é a fonte de inspiração para a formulação dos procedimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos que aplicam na prática o plano de ensino.

O autor complementa, Bach Jr (2018, p. 863):

> "O primeiro livro publicado sobre o currículo Waldorf foi elaborado por Caroline von Heydebrand, que acompanhou Steiner durante suas orientações aos primeiros professores Waldorf. Heydebrand enfatiza que Steiner apenas deixou exemplos do que as crianças deveriam aprender em cada idade".

Nas escolas Waldorf, é comum que o mesmo professor acompanhe a turma do primeiro ao oitavo ano, proporcionando continuidade e um profundo entendimento das necessidades de cada criança. Essa prática ajuda a criar um ambiente seguro e de confiança durante a transição e além. Segundo Romanelli (2008, p.90):

> O segundo setênio, dos sete aos catorze anos, é o período em que se fortalece o corpo astral e o sentir que ele veicula. Este fortalecimento ocorre com a contribuição da prática docente que utiliza a imagem e a fantasia para trabalhar os conteúdos escolares. O trabalho artístico permeia toda ação docente e discente na Pedagogia Waldorf. Especificamente, porém, neste setênio sua importância se intensifica e isto interessa particularmente a esta pesquisa. Além disso, é o domínio do conteúdo ministrado por meio de um fazer artístico que confere ao professor sua autoridade em sala de aula. Seu trabalho com a imagem e a fantasia permite que ele conduza o desenvolvimento cognitivo infantil através destes elementos em vez de caminhar pela aridez dos conceitos.

O aspecto central do currículo Waldorf: a importância dada à relação ou conexão entre o aluno (sujeito) e o mundo ao seu redor (objeto). Nesse contexto educacional, o "critério de vínculo" refere-se ao modo como o ensino é projetado para estabelecer uma "ponte" entre o estudante e o conhecimento, entre a experiência interna e o mundo externo.

Na EI das escolas Waldorf o envolvimento com a arte começa cedo. As crianças são introduzidas ao trabalho com cores através de técnicas como a aquarela e o desenho com giz de cera de abelha. Essas atividades não são escolhidas ao acaso; elas refletem uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil. A aquarela, por exemplo, permite que as crianças experimentem as cores de forma fluida e intuitiva, promovendo uma conexão emocional e sensorial com o mundo ao seu redor. O uso de giz de cera de abelha, por outro lado, não só é ecologicamente sustentável, mas também oferece uma experiência tátil única que pode influenciar o desenvolvimento motor fino e a expressão artística.

A ênfase na atividade artística continua ao longo de toda a educação Waldorf, estendendo-se até o ensino médio e além, nos cursos de formação para adultos baseados na Antroposofia. Esse compromisso contínuo com as artes reflete a crença de que a criatividade e a expressão artística são fundamentais para o entendimento humano e a conexão com o mundo. Através das artes, os estudantes aprendem a observar, a interpretar e a interagir com a realidade de maneira mais profunda e significativa. Segundo Romanelli (2008, p.100) “as folhas de papel são preenchidas com as cores, mas nada disso é uma atividade sem fundamento. Sempre a narrativa com contos e as canções preenchem a imaginação e a fantasia”.

A transição também é marcada pela continuidade do desenvolvimento da imaginação, com histórias, contos de fadas e mitos que se tornam mais complexos e são usados para introduzir conceitos acadêmicos. A ideia de que o desenvolvimento individual ocorre de forma gradual, através de etapas transitórias, começando com uma experiência psíquica integrada e uma relação interativa entre o indivíduo e o mundo e o indivíduo é descrito como possuindo uma unidade psíquica subjetiva, na qual pensar, sentir e querer são experiências unificadas e indistintas. Além disso, essa fase inicial é caracterizada por uma relação interacional ou intersubjetiva, na qual o sujeito e o mundo, ou o sujeito e os outros, estão em um estado de interconexão contínua, ou seja, o fluxo de aprendizagem é contínuo para que a fragmentação das aprendizagem entre uma fase e outra não ocorram.

Esta transição é vista como um despertar gradual para o mundo acadêmico, onde o aprendizado formal é introduzido de maneira holística e integrada, respeitando a individualidade de cada criança e seu ritmo de desenvolvimento. Ao preparar as crianças para essa nova fase, é importante que os educadores continuem a valorizar e incorporar elementos lúdicos no processo educacional. A ludicidade não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove um ambiente de ensino mais envolvente e significativo, pois como já mencionamos a ludicidade representa uma atividade humana vital para o desenvolvimento das crianças, abrangendo os aspectos sociais, cognitivos, linguísticos, emocionais e físicos. Ao valorizar o brincar como parte integrante do processo educativo, os educadores possibilitam que a criança explore, crie e compreenda o mundo à sua volta de maneira mais profunda e significativa.

A complexidade do ato de brincar entre as crianças, enfatizando especialmente a importância da criação de situações imaginárias como um elemento central desta atividade, nos faz refletir sobre a capacidade imaginativa que era reconhecida apenas em determinadas subcategorias de brinquedos e não vista como uma característica essencial de todo brincar.

Dando continuidade a essa linha de raciocínio, é imperativo reconhecer que a ludicidade transcende a mera recreação, assumindo um papel essencial no processo de aprendizagem. A interação lúdica, rica em elementos imaginativos e criativos, fomenta um ambiente no qual a criança pode explorar, descobrir e internalizar conceitos de forma significativa. Nesse contexto, o brincar emerge não apenas como um momento de diversão, mas como uma via potente para o desenvolvimento integral da criança.

Para o ECA em seu Art. 2º "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade".

Ainda do ECA em seu artigo 3º:

> A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ao correlacionar o ECA com a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil, evidencia-se uma consonância fundamental entre a proteção legal e a prática educativa centrada na criança. O ECA, ao delinear os direitos das crianças e adolescentes, enfatiza a necessidade de um crescimento em um ambiente que promova não só a segurança, mas também o bem-estar integral. Nesse sentido, a ludicidade, conforme destacado anteriormente, serve como um alicerce para atender a esses objetivos.

A menção ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social no artigo 3º do ECA ressalta a multifacetada natureza do crescimento humano, que deve ser nutrido em todas as suas dimensões. A ludicidade, ao encorajar a exploração, a criatividade e a interação social, alinha-se perfeitamente com este mandato, proporcionando um caminho enriquecedor para o desenvolvimento abrangente. Ela reconhece a criança como um ser holístico, cujas necessidades vão além do acadêmico, abrangendo o emocional, o físico e o social.

O EF que se inicia no primeiro ano e termina no nono ano, recebe crianças que acabaram de sair da EI. Essa transição é reconhecida como um marco crucial no desenvolvimento das crianças, demandando atenção especial dos educadores para garantir que essa passagem seja o mais suave possível. A ludicidade, caracterizada pelo valor e prática do brincar, desempenha um papel estratégico nesse processo, não apenas como uma forma de entretenimento, mas como um recurso essencial para o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico, emocional e físico das crianças. O ECA em seu artigo 5º, estabelece que:

> Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Nesse contexto, a ludicidade não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um direito fundamental da criança, conforme estabelecido no ECA. O brincar e o lazer são reconhecidos como componentes essenciais para a saúde e o bem-estar infantil, proporcionando uma base sólida para a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Ao considerar a importância da ludicidade na transição da EI para o EF, é fundamental reconhecer como o brincar pode ser empregado para introduzir as crianças a novos ambientes e currículos de maneira envolvente e menos intimidadora. A incorporação de elementos lúdicos na educação ajuda as crianças a adaptarem-se ao novo ambiente escolar, tornando-as mais confortáveis e seguras, ao mesmo tempo em que promove a aprendizagem integrada. Este método respeita o ritmo individual das crianças e seus interesses, algo particularmente valioso durante a transição para currículos mais estruturados.

A transição da EI para o EF, especialmente nas escolas que adotam a abordagem Waldorf, é um processo cuidadosamente estruturado para respeitar o desenvolvimento integral da criança. Essa transição não é apenas uma mudança de ambiente, mas uma etapa significativa na jornada de crescimento das crianças, onde o aprendizado formal começa a ser introduzido de maneira holística e integrada. O papel da ludicidade neste processo é inestimável, pois promove um ambiente de ensino que é ao mesmo tempo acolhedor e estimulante, facilitando a adaptação das crianças a novos desafios acadêmicos e sociais.

A ludicidade, como vimos, transcende o simples brincar, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social das crianças. Ao incorporá-la no ambiente escolar, criamos um espaço onde as crianças podem explorar, aprender e crescer de maneira harmoniosa e equilibrada. Este enfoque não só facilita a transição entre as etapas da educação, mas também prepara as crianças para os desafios futuros, mantendo seu interesse e curiosidade natural pelo aprendizado.

Dado o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil, é essencial aprofundar nossa compreensão sobre como o desenvolvimento humano e a aprendizagem se entrelaçam nesse contexto. O próximo capítulo, intitulado "Desenvolvimento Humano e Aprendizagem na Perspectiva de Vygotsky", nos permitirá explorar os fundamentos teóricos que sustentam essa abordagem pedagógica. Ao entender as ideias de Vygotsky sobre a mediação social, a Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZPD) e o papel do educador, poderemos compreender melhor como esses conceitos se aplicam na prática, promovendo um desenvolvimento integral e significativo para as crianças.

5. DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Este capítulo visa explorar as contribuições de Lev Vygotsky à pedagogia histórico-cultural, focando em sua compreensão do desenvolvimento humano dialogar para com a transição da EI para o EF. O capítulo também abordará como a teoria de Vygotsky sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento pode ser utilizada para enriquecer a prática pedagógica oferecendo uma perspectiva mais integrada e abrangente que respeita as características individuais de cada criança.

De acordo com Vygotsky (1991), sua trajetória acadêmica iniciou-se com estudos em literatura e criação artística, mas, a partir de 1924, ele direcionou sua atenção para áreas como psicologia evolutiva, educação e psicopatologia. Sua produção científica foi intensa até sua morte precoce em 1934, devido à tuberculose. Apesar de sua importância, seu trabalho permaneceu desconhecido no Ocidente durante a Guerra Fria, devido às tensões políticas entre os Estados Unidos e a União Soviética. Com o fim desse período, suas contribuições começaram a ser reconhecidas e hoje são essenciais para as discussões sobre aprendizado e desenvolvimento humano.

Um dos fundamentos da teoria de Vygotsky é a concepção de que as funções mentais superiores são desenvolvidas através da história social da humanidade. Ele destaca o desenvolvimento da linguagem verbal como um marco crucial. A linguagem constitui um sistema de signos—símbolos como palavras, gestos e sons—que transmitem muito além de seus significados literais, possibilitando a expressão de conceitos complexos e abstratos. Essa habilidade de empregar a linguagem para comunicar informações precisas e pertinentes é indispensável para a colaboração e para o planejamento detalhado. A emergência da linguagem é descrita como um ponto de transformação onde o biológico (ou seja, o natural e inato) se converte em sócio-histórico (relacionado às construções e aos desenvolvimentos sociais e culturais). Isso indica que a linguagem não é apenas uma habilidade biológica, mas uma construção social que se desenvolveu à medida que os seres humanos evoluíram e começaram a viver em sociedades mais complexas. Segundo Oliveira (2011, p. 30):

> Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.

Quando se refere à teoria de Vygotsky, Oliveira oferece uma perspectiva inovadora ao descrever o cérebro como um sistema aberto. Esta abordagem desafia a visão tradicional de que as funções do cérebro são pré-definidas e imutáveis. Segundo a teoria vygostkyana o cérebro está em constante interação com seu ambiente, sendo moldado e transformado por essa dinâmica. Assim, as alterações cerebrais são vistas como respostas adaptativas ao ambiente externo e às interações sociais, refletindo mais do que simples processos biológicos internos.

Além disso, Vygotsky (2010) estabelece um paralelo reflexivo com outras espécies, observando que nenhum organismo nasce com todas as suas funções e comportamentos completamente estabelecidos. As características genéticas delineiam apenas os contornos do possível desenvolvimento, dentro dos quais existe uma margem de flexibilidade que permite adaptações. Esta plasticidade é essencial para a sobrevivência e evolução das espécies, capacitando os seres vivos a se adaptarem a diversos ambientes, compreensão reforça a importância das experiências sociais e ambientais no desenvolvimento biológico e cognitivo. Segundo Oliveira (2011, p. 49) destaca que:

> A espécie humana é uma espécie animal cujos indivíduos nascem muito pouco preparados para a sobrevivência imediata: o recém-nascido, e o bebê humano até uns dois anos de vida, dependem totalmente dos cuidados de adultos para sua sobrevivência. Em termos do desenvolvimento psicológico isso significa que o organismo humano nasce muito "pouco pronto", isto é, com muitas características em aberto, a serem desenvolvidas no contato com o mundo externo e, particularmente, com os outros membros da espécie. Essa imaturidade dos organismos no momento do nascimento e a imensa plasticidade do sistema nervoso central do homem estão fortemente relacionadas com a importância da história da espécie no desenvolvimento psicológico: o cérebro pode se adaptar a diferentes necessidades, servindo a diversas funções estabelecidas na história do homem.

Isso sublinha que as experiências sociais desempenham papéis críticos no desenvolvimento das capacidades cognitivas e comportamentais das pessoas. Pela internalização de experiências culturais e pela transformação de conhecimento social em conhecimento pessoal, pois desde o momento do nascimento, as crianças estão envolvidas em um processo contínuo de interação com os adultos que desempenham um papel crucial em introduzi-las na cultura predominante.

Inicialmente, as respostas das crianças ao mundo são predominantemente moldadas por processos naturais, como aqueles influenciados por sua herança biológica, que incluem reflexos inatos e reações instintivas. No entanto, conforme elas crescem, a mediação dos adultos torna-se fundamental para o desenvolvimento de processos psicológicos mais complexos. Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 27):

> Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico. E através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

Esta teoria da interiorização dos processos mediados é fundamental para entender a o desenvolvimento infantil. A entrada na escola é um período muito marcante na vida do da criança, não apenas por ser uma nova fase de desenvolvimento, mas também por reorganizar completamente o sistema de relações. A escola introduz um conjunto de interações sociais e obrigações que se estendem além do ambiente familiar, situando a criança em um contexto mais amplo da sociedade.

Nesta fase, os desafios cognitivos e sociais tornam-se mais complexos e as habilidades linguísticas e de comunicação que foram inicialmente aprendidas em contextos sociais começam a ser aplicadas de maneira mais autônoma. A capacidade de empregar a linguagem e outros signos culturais de maneira eficaz permite que as crianças participem ativamente de seu próprio processo educacional. O processo educacional, por sua vez, pressupõe a aquisição de habilidades que a criança ainda não possui necessitando o apoio e orientação de outra pessoa mais experiente. Para Vygotsky (1991) esse processo faz parte da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que exploraremos na próxima subseção, além de analisar como as interações sociais e culturais influenciam e enriquecem o aprendizado e o desenvolvimento infantil. Além disso, exploraremos as implicações dessa teoria para a prática educativa, ressaltando a importância de criar ambientes de aprendizado que favoreçam a colaboração, a comunicação e o desenvolvimento integral das crianças.

5.1. Zona de Desenvolvimento Proximal: Interação Social e o Desenvolvimento Cognitivo na Infância

Uma das ideias centrais na teoria de Vygotsky (1991) é o conceito de ZPD, que define o intervalo entre o que uma criança pode realizar de forma independente e o que ela pode alcançar com o auxílio de outros. Segundo Ivic (2010, p. 12):

> Lev Semionovich Vygotsky nasceu em Orsha, uma pequena povoação da Bielorússia, em 17 de novembro de 1896. Após a escola secundária (gymnasium), na cidade de Gomel, Vygotsky fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história em Moscou, a partir de 1912. Durante seus estudos secundários e universitários, adquiriu

> excelente formação no domínio das ciências humanas: língua e linguística, estética e literatura, filosofia e história. Aos 20 anos de idade, escreveu um volumoso estudo sobre Hamlet. Poesia, teatro, língua e problemas dos signos e da significação, teorias da literatura, cinema, problemas de história e de filosofia, tudo o interessava vivamente, antes de ele se dedicar à pesquisa em psicologia. É importante notar que a primeira obra de Vygotsky, que o conduziu definitivamente para a psicologia, foi *Psicologia da arte* (1925).

De acordo com Vygotsky, existem tarefas e habilidades que uma criança consegue realizar de forma independente, representando seu nível atual de desenvolvimento e há também um conjunto de tarefas que a criança ainda não consegue executar sozinha, mas que pode realizar com a assistência de alguém mais experiente, como um adulto ou um colega mais experiente. Esse intervalo entre o que é feito de forma autônoma e o que pode ser alcançado com auxílio constitui a ZPD. É dentro dessa zona que o aprendizado mais significativo ocorre, pois é onde os processos cognitivos estão prontos para serem despertados e cultivados através da mediação social. Segundo Oliveira (2011, p. 37):

> Normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é "até onde a criança já chegou", em termos de um percurso que, supomos, será percorrido por ela. Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos a sua capacidade de realizá-la sozinha. Por exemplo, se observamos que a criança "já sabe amarrar sapatos", está implícita a ideia de que ela sabe amarrar sapatos sozinha, sem necessitar da ajuda de outras pessoas.

Essa abordagem ressalta a importância do contexto sociocultural no desenvolvimento cognitivo. As ferramentas culturais, como a linguagem, os símbolos e os sistemas de conhecimento compartilhados, são transmitidas através da interação social e são fundamentais para o avanço dentro da ZPD. Para ser considerada como tendo certa habilidade, a criança deve demonstrar que consegue realizar a tarefa sem qualquer tipo de assistência. Segundo Oliveira (2011, p. 37):

> Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de **nível de desenvolvimento real**. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.

Além do "nível de desenvolvimento real", Oliveira (2011) traz em sua obra outro conceito de desenvolvimento Vygotskyano - o **nível de desenvolvimento potencial**, - que se refere ao que a criança é capaz de alcançar com a orientação e colaboração de outras pessoas.

Esse nível não representa o que a criança pode realizar de forma independente, mas sim o que ela consegue realizar com o apoio adequado, seja de um adulto, um professor ou um colega mais experiente. A interação dentro da ZPD permite que as habilidades emergentes sejam refinadas e, gradualmente, internalizadas pela criança. Essa distinção entre o desenvolvimento real e o potencial é crucial para entender como o aprendizado ocorre na infância.

Quando uma criança participa de atividades dentro de sua ZPD, ela está não apenas adquirindo novas habilidades, mas também integrando e reorganizando conhecimentos prévios de maneira mais complexa e sofisticada. Os adultos e as crianças mais experientes desempenham um papel fundamental nesse processo ao interferir constantemente na ZPD. Eles ajudam a criança a superar os desafios que ainda não pode enfrentar sozinha, o que, por sua vez, movimenta os processos de desenvolvimento e permite que as habilidades emergentes se solidifiquem. Dessa forma, a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois é através dessas trocas que a criança progride e internaliza novas competências, ampliando continuamente seu nível de desenvolvimento real.

Segundo Vygostky (2002), essa zona é um espaço psicológico em constante mudança, onde o que a criança consegue realizar com a ajuda de outra pessoa hoje, ela será capaz de fazer sozinha no futuro. Isso indica que o processo de desenvolvimento é mais lento do que o processo de aprendizado.

Enquanto o aprendizado pode ocorrer rapidamente, provocando a ativação de novos processos mentais, o desenvolvimento das funções cognitivas associadas a esses processos acontece de forma gradual. À medida que a criança é exposta a novas tarefas e desafios, com o apoio de adultos ou colegas mais experientes, ela começa a internalizar essas novas habilidades, que eventualmente se consolidam como parte de suas funções psicológicas. Esse processo de interferência constante na ZPD é crucial, pois é através dessa interação contínua que os adultos e as crianças mais experientes ajudam a impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos mais jovens e imaturos dentro de sua cultura. Assim, a ZPD não é apenas um conceito teórico, mas um mecanismo essencial para o crescimento e a maturação das capacidades cognitivas e comportamentais ao longo do tempo.

Esse entendimento nos leva a refletir sobre outra dimensão igualmente vital para o desenvolvimento infantil: o brincar. Vygotsky (1991) vê o brincar como uma atividade cultural e social que permite às crianças internalizar regras, normas e comportamentos da sociedade. Ele considera o brincar como uma zona ZDP natural, onde a criança pode exercer habilidades e capacidades que ainda não domina completamente, mas que estão em processo de

desenvolvimento. No próximo subcapítulo, intitulado " O Brincar como Pilar do Desenvolvimento Integral: Uma Perspectiva vygotskyana ", exploraremos como as atividades lúdicas, especialmente a brincadeira de faz de conta, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança.

5.2. O Brincar como Pilar do Desenvolvimento Integral: uma perspectiva vygotskyana

O brincar é frequentemente visto como uma atividade natural e espontânea da infância, uma expressão da alegria e da curiosidade inatas das crianças. No entanto, sob a perspectiva de Lev Vygotsky, o brincar assume um papel muito mais profundo e significativo no desenvolvimento infantil. Longe de ser uma simples forma de entretenimento, o brincar, especialmente a brincadeira de faz de conta, é uma atividade lúdica que oferece às crianças oportunidades únicas para ampliar suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, sendo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo-lhes vivenciar, interpretar e construir significados sobre o mundo ao seu redor.

Vygotsky destaca a brincadeira como um dos principais mecanismos através dos quais as crianças avançam em sua ZPD. Para Vygotsky, o brincar, particularmente a brincadeira de faz de conta, não é apenas um reflexo da realidade vivida pelas crianças, mas uma recriação e uma expansão dessa realidade. Oliveira (2011, p. 40) afirma que,

> Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz de conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de “faz de conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

Ao brincar de casinha, escolinha ou de qualquer outra atividade de faz de conta, as crianças não apenas imitam os adultos, mas também exploram papéis sociais, normas culturais e regras de comportamento de uma maneira que vai além da mera imitação.

Segundo Vygostky (1991) a imitação no desenvolvimento infantil é ferramenta indispensáveis para que a criança alcance novos níveis de aprendizado. Ele afirma que a imitação é fundamental para a aquisição de habilidades essenciais, como a linguagem e os conhecimentos escolares. Esse processo ocorre em colaboração com outras pessoas, dentro do conceito da ZPD onde a criança inicialmente realiza atividades com auxílio e, posteriormente, é capaz de executá-las de forma independente. A educação deve agir como um guia para o desenvolvimento, não se limitando às funções que a criança já domina, mas direcionando-se

para aquelas que estão em vias de amadurecimento. A pedagogia, portanto, deve ser orientada para o futuro, ajudando a criança a ultrapassar o estágio atual e a explorar seu potencial máximo. Embora seja necessário considerar o limiar mínimo de maturidade para iniciar determinados aprendizados, como a aritmética, o ensino não deve se restringir ao presente da criança, mas projetar-se para o que ela pode vir a ser. Essa visão implica que a educação deve ser proativa, desafiando e incentivando a criança a superar seus limites.

Essa forma de brincar permite que as crianças se engajem em um tipo de aprendizado que é simultaneamente prático e simbólico. Ao imaginar que um cabo de vassoura é um cavalo, ou que uma caixa de papelão é uma casa, a criança está exercitando sua capacidade de abstração e de pensamento simbólico, habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, ao desempenhar papéis sociais, a criança começa a internalizar regras e expectativas sociais, o que a ajuda a desenvolver sua compreensão do mundo social e a preparar-se para interações mais complexas no futuro.

O brincar oferece um terreno fértil para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, que, segundo Vygotsky, são mediadas pela cultura e pela interação social. Durante a brincadeira, as crianças frequentemente enfrentam desafios e resolvem problemas de forma lúdica, o que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. A brincadeira de faz de conta, em particular, envolve a criação de cenários imaginários que exigem que a criança pense de maneira flexível e criativa, ao mesmo tempo em que lida com regras e limites auto impostos. “O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram” (Oliveira, 2011, p. 40).

Para Vygotsky (1991) o significado e a importância do brincar no desenvolvimento infantil, ganha destaque na criação de situações imaginárias que servem como um veículo crucial para o cultivo do pensamento abstrato nas crianças. Inicialmente, ressalta que brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um meio efetivo para desenvolver habilidades cognitivas complexas, como a capacidade de pensar além do tangível e explorar o mundo das ideias e conceitos não físicos. À medida que as crianças crescem, elas aprendem a estabelecer regras para suas atividades lúdicas, um processo que reflete sua crescente capacidade de diferenciar entre trabalho e lazer. Essa distinção se torna particularmente evidente na idade escolar, marcando uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil, onde a criança começa a compreender as diferentes esferas da vida e suas respectivas exigências e expectativas.

Além de seus benefícios cognitivos, o brincar traz benefícios no desenvolvimento emocional das crianças. Durante a brincadeira, as crianças expressam e processam suas

emoções de maneira segura e controlada. Elas podem experimentar sentimentos como frustração, alegria, medo e empatia em um ambiente onde essas emoções são exploradas sem consequências reais. Por exemplo, ao brincar de "família" ou de "escola", as crianças podem encenar situações que as preocupam ou as fascinam, o que as ajuda a compreender e a gerir suas emoções. "Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual" (Vygotsky, 1991, p. 85). Assim, o brincar permite que as crianças explorem e compreendam as emoções e as relações humanas em um nível mais profundo. Através do faz de conta, as crianças podem experimentar diferentes papéis e pontos de vista, o que promove o desenvolvimento da empatia e da compreensão emocional. Esse processo de experimentação emocional é essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional, que é a capacidade de reconhecer, entender as próprias emoções e as dos outros.

As brincadeiras também proporcionam momentos de desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. A interação com os pares durante a brincadeira é um campo de treinamento para a vida social, onde as crianças aprendem a negociar, cooperar, compartilhar e resolver conflitos. A brincadeira em grupo oferece às crianças a oportunidade de praticar a comunicação e a colaboração, habilidades que são indispensáveis para o convívio social. Vygotsky (1991, p. 85) contribui afirmando que,

> No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos.

Na perspectiva de Vygotsky (1991), essas interações sociais durante o brincar são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao brincar com outras crianças, as crianças aprendem a lidar com diferentes perspectivas e a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Essas experiências sociais são essenciais para o desenvolvimento de competências como a cooperação, o respeito pelas regras e a compreensão do papel dos outros na sociedade.

Considerando todos esses aspectos, fica evidente que o brincar é muito mais do que uma simples necessidade básica da infância; ele é um pilar essencial para o desenvolvimento humano. O brincar oferece às crianças um espaço onde elas podem explorar o mundo ao seu redor de maneira segura e criativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem as habilidades cognitivas, emocionais e sociais que são fundamentais para o seu crescimento integral. Ao

brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também constroem os alicerces de seu desenvolvimento futuro, preparando-se para enfrentar os desafios da vida adulta com confiança e competência.

O brincar, especialmente sob a perspectiva de Vygotsky, é uma atividade essencial que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através da brincadeira, as crianças ampliam suas capacidades, internalizam conhecimentos culturais e constroem relações sociais que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Em última análise, o brincar se revela como um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento humano, oferecendo às crianças as ferramentas necessárias para crescerem de maneira saudável, criativa e socialmente integrada. Como educadores e cuidadores, é fundamental reconhecer e valorizar o brincar como uma parte indispensável do processo educativo e do desenvolvimento infantil.

A abordagem vygotskyana reconhece o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento. Mesmo no EF, onde as atividades estruturadas se tornam mais prevalentes, é importante que a ludicidade continue a ser um componente do processo educacional. Neste sentido, nos aprofundaremos no próximo subcapítulo para entender como a pedagogia vygoskyana aborda a transição da EI para o EF.

5.3. Abordagem da Pedagogia vygotskyana na transição

Para que pudéssemos explanar melhor a transição da EI para o EF, fizemos um mapeamento das produções científicas dos últimos dez anos (2013 a 2023), bem como das teorias que as embasavam.

Nos documentos analisados, diversos trabalhos se baseiam na filosofia de Vygotsky. Entre os treze artigos analisados, cinco utilizaram explicitamente a teoria de Vygotsky como base teórica para suas pesquisas, explorando diferentes aspectos da transição da |EI para o EF. Esses trabalhos destacaram, sobretudo, os conceitos de mediação, interação social e internalização de conhecimentos, pilares fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural.O artigo intitulado *"A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: A Gestação da Atividade de Estudo"* de (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020) baseia-se na Psicologia Histórico-Cultural para examinar o papel das brincadeiras de papéis sociais no desenvolvimento das capacidades psíquicas necessárias para a atividade de estudo. Elas enfatizam que a internalização de experiências culturais, um conceito central em Vygotsky, é essencial para a

construção do pensamento teórico, fundamental na nova etapa escolar. A mediação docente surge como um recurso indispensável para apoiar as crianças nesse processo de adaptação.

No trabalho *"A Centralidade das Infâncias e do Brincar na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental"* de Miranda e Faria (2019), as autoras também utilizam a teoria histórico-cultural para ressaltar a importância do brincar como prática mediadora durante a transição. A perspectiva vygotskyana de que o desenvolvimento ocorre por meio de interações sociais e culturais é central na argumentação, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o protagonismo infantil e integrem os contextos de aprendizagem.

O estudo *"Faz de Conta que as Crianças Já Cresceram"* (Martinati; Rocha, 2015) adota a perspectiva histórico-cultural para discutir os desafios enfrentados pelas crianças devido à descontinuidade pedagógica durante a transição escolar. As autoras utilizam os conceitos de mediação e interação social de Vygotsky para analisar como as crianças respondem às mudanças no ambiente escolar e para propor a integração de práticas lúdicas como estratégia de adaptação.

Já no artigo *"Sob o Olhar das Crianças"* (Dias; Campos, 2015), a teoria sócio-histórica de Vygotsky orienta a análise da transição escolar a partir da perspectiva das crianças. O estudo reconhece os alunos como participantes ativos na construção de seu conhecimento e analisa como as interações sociais no novo ambiente escolar contribuem para o processo de adaptação. Por meio de uma abordagem etnográfica, os autores exploram as narrativas infantis e evidenciam o impacto das relações sociais nesse período de transição.

Por fim, o trabalho *"Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A Relação entre o Docente e as Teorias sobre o Desenvolvimento Humano"* (Camargo, 2018) utiliza a teoria sócio-histórica de Vygotsky, em conjunto com as contribuições de Piaget e Wallon, para discutir a relevância da mediação docente no desenvolvimento infantil. O artigo ressalta a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a internalização de conhecimentos e habilidades, destacando o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem durante a transição escolar.

Esses cinco estudos reafirmam a relevância da teoria de Vygotsky para compreender a transição entre EI e o EF. Eles destacam a importância de práticas pedagógicas mediadoras, da interação social e da continuidade pedagógica, elementos essenciais para apoiar as crianças nessa etapa de transição e assegurar seu desenvolvimento integral. A contribuição da teoria histórico-cultural é evidente em todos os trabalhos, servindo como base para a análise e proposição de estratégias pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

Um aspecto importante destacado nos treze estudos é a necessidade de garantir a continuidade pedagógica entre as etapas educacionais. A descontinuidade é frequentemente criticada, e o pensamento sociointeracionista reforça a importância de práticas articuladas que sustentem o desenvolvimento progressivo da criança. Projetos que mantêm elementos familiares do ambiente anterior, como momentos de brincadeira e interação afetiva, são apontados como essenciais para apoiar as crianças nesse período de transição.

Um elemento inovador abordado nos artigos é o reconhecimento das crianças como participantes ativas no processo de transição. Essa abordagem está alinhada à visão sociointeracionista de que os indivíduos constroem conhecimento por meio de interações significativas. Pesquisas que utilizam narrativas infantis revelam como as crianças interpretam e vivenciam essa passagem, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem suas perspectivas e experiências.

Vygotsky (2011) propôs que o aprendizado e o desenvolvimento infantil são processos profundamente sociais e culturais. Ele introduziu conceitos-chave como ZDP e a mediação, que oferecem uma base sólida para compreender como as crianças aprendem e crescem. Como já mencionamos a ZDP refere-se ao intervalo entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de outros, como professores ou pessoas mais experientes. A mediação, por sua vez, envolve o papel dos adultos e dos pares na introdução de ferramentas culturais, como a linguagem e o pensamento, para promover o desenvolvimento cognitivo.

Na transição da EI para o EF, esses conceitos tornam-se fundamentais. Durante essa fase, as crianças precisam adaptar-se a novas exigências acadêmicas, ao mesmo tempo em que continuam a explorar e a internalizar regras sociais e culturais. A abordagem vygotskyana enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizado que esteja alinhado com a ZDP de cada criança, oferecendo apoio adequado para que ela possa progredir em direção a novos níveis de competência.

Nesse contexto, a pedagogia vygotskyana sugere que o educador deve atuar como mediador, ajudando a criança a navegar por essa nova etapa de sua vida. Segundo Oliveira (2011, p. 38),

> A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já

> consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa.

Vygotsky também enfatiza que conforme a idade da criança aumenta, sua forma de brincar e sua forma de agir também mudarão diante do brinquedo, pois serão criadas outras formas de situação imaginária e outras formas de se realizar. Então o diferencial na transição é o olhar do educador. O educador deve estar atento a essas mudanças no brincar e nas formas de ação da criança, reconhecendo que o brincar evolui conforme as capacidades cognitivas, emocionais e sociais da criança se desenvolvem. À medida que as crianças crescem, suas brincadeiras tornam-se mais complexas, envolvendo regras mais elaboradas, papéis sociais mais definidos e um uso mais sofisticado da imaginação. Segundo Oliveira (2011, p. 38):

> Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

O processo de ensino-aprendizagem escolar, na visão de Vygostky, segundo Oliveira (2011) deve ser planejado e estruturado a partir de dois elementos principais: o nível de desenvolvimento real da criança e os objetivos educacionais definidos pela escola. O nível de desenvolvimento real refere-se ao que a criança já consegue fazer e entender por conta própria, sem ajuda, sendo esse o ponto de partida para o ensino, pois representa as capacidades e conhecimentos que a criança já possui em relação a um determinado conteúdo ou habilidade. Por outro lado, os objetivos estabelecidos pela escola são as metas que a instituição deseja que as crianças alcancem ao final de um período de ensino. Esses objetivos são supostamente adequados à faixa etária das crianças e ao nível de conhecimento e habilidades que se espera que um grupo de crianças de determinada idade possua. O ensino deve começar onde a criança está, ou seja, em seu nível de desenvolvimento real, e direcioná-la para onde ela precisa chegar, que são os objetivos educacionais. O processo de ensino-aprendizagem é, assim, o percurso que a criança faz para preencher essa lacuna entre o que já sabe e o que ainda precisa aprender, com o apoio do educador. O ensino deve ser planejado para guiar as crianças nesse percurso, levando em conta as necessidades e potencialidades de cada grupo de crianças, de forma que elas possam atingir os objetivos propostos pela escola.

Nesta fase que a criança está passando, Vygotsky aborda um outro aspecto fundamental do desenvolvimento cognitivo e simbólico, especialmente durante a idade pré-escolar. Ele descreve um ponto de virada na maneira como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor, marcado por uma crescente capacidade de dissociar os objetos de seus significados habituais e atribuir-lhes novos significados conforme sua imaginação dita. Vygotsky (1991, p. 65):

> Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

Esta capacidade de abstração e simbolização que Vygotsky descreve é importante não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação da capacidade de resolver problemas, de se relacionar com os outros e de expressar emoções e sentimentos de maneira construtiva. O brincar permite que a criança explore diferentes papéis sociais e experimente várias soluções para conflitos ou situações, promovendo assim uma aprendizagem significativa sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor. “No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores” (Vygotsky, 1991, p. 85).

Dessa forma, é fundamental que a escola, enquanto instituição formadora, esteja atenta ao desenvolvimento contínuo das crianças, reconhecendo que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ponte que conecta o desenvolvimento emocional, social e cognitivo com o aprendizado formal. À medida que a criança avança em idade e maturidade, suas brincadeiras revelam dados valiosos sobre seus processos de pensamento e habilidades emergentes. Isso significa que os educadores devem observar não apenas o conteúdo do aprendizado escolar, mas também como as crianças estão aplicando e expandindo essas habilidades através do brincar. Apesar dessa transição, o brincar continua a ser uma parte integral da realidade da criança, influenciando tanto a educação quanto o trabalho da escola, ao promover a continuidade interna entre a aprendizagem e a atividade lúdica. Vygotsky (1991, p. 70) aponta que:

> Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel situações específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar

> e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Ao contrário das obrigações anteriores, que geralmente se limitavam a tarefas domésticas ou jogos e envolviam principalmente os pais, as responsabilidades escolares têm um peso maior e mais amplo. As crianças começam a enfrentar deveres que são impostos não só pelos pais e professores, mas pela sociedade como um todo. O cumprimento desses deveres vai influenciar significativamente sua posição social, suas futuras funções e seu papel na sociedade. Vygotsky (1991, p. 61) complementa:

> Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida verdadeiramente real" que a cerca, torna-se diferente.

Na escola, o aprendizado é um objetivo central e desejável, sendo o principal foco do processo educacional. Por essa razão, a intervenção do professor é considerada um elemento essencial para promover o desenvolvimento dos alunos. Vygotsky (1991) argumenta que o professor deve atuar diretamente na ZPD dos estudantes.

Essa intervenção tem como objetivo provocar avanços que os alunos não conseguiriam atingir de forma espontânea ou autônoma. De acordo com Oliveira (2011), Vygotsky enfatiza que um "bom ensino" é aquele que se adianta ao desenvolvimento do aluno, ou seja, que o desafia a alcançar níveis de conhecimento e habilidades que ele ainda não dominou completamente e que as práticas pedagógicas comuns na escola, como demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções, são fundamentais para promover esse tipo de ensino eficaz.

A intervenção pedagógica é vista como um processo indispensável para o sucesso do ensino e para o desenvolvimento integral das crianças dentro do ambiente escolar. A interação entre alunos e professores, e entre os próprios alunos, é fundamental para que os processos Inter psíquicos observados nas interações iniciais com os adultos evoluam para processos intrapsíquicos complexos, onde a criança internaliza e começa a operar independente das constantes mediações externas. Esse desenvolvimento é especialmente visível quando as crianças começam a resolver problemas por conta própria, utilizando as habilidades de pensamento crítico e criativo que foram cultivadas ao longo de sua formação inicial.

Portanto, a transição da EI para o EF é mais do que uma mudança de ambiente educacional; é uma continuação do processo de desenvolvimento cultural e psicológico para a formação de indivíduos capazes de atuar de forma competente e reflexiva em suas sociedades. Ao fundamentar as práticas educativas nas teorias de Vygotsky, educadores podem facilitar uma transição suave e enriquecedora para os alunos, preparando-os não apenas academicamente, mas também como cidadãos ativos e conscientes de suas capacidades e responsabilidades sociais.

Para uma compreensão aprofundada do próximo capítulo, "Compreendendo os Dados Coletados," é essencial considerar as perspectivas oferecidas tanto pela Pedagogia Waldorf quanto pela Pedagogia sociointeracionista. Ambas as teorias fornecem lentes valiosas para analisar e interpretar os dados relacionados à transição da EI para o EF.

6. COMPREENDENDO OS DADOS COLETADOS

Este capítulo detalha a metodologia empregada na coleta e análise de dados para investigar a transição da EI para o EF da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia sociointeracionista. Adotando a fenomenologia hermenêutica de Bicudo como abordagem metodológica, este estudo visa compreender profundamente as experiências vividas pelos participantes durante essa transição. A escolha dessa abordagem baseia-se na premissa de que a realidade é construída e interpretada através das experiências humanas, tornando-se essencial explorar o significado dessas experiências no contexto educacional. Segundo Bicudo (1994, p. 17):

> A fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em "modo pelo qual" pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, a priori, categoria, intersubjetividade.

Ao centralizar na experiência vivida e na percepção consciente dos fenômenos, essa abordagem revela as nuances de como as crianças percebem e se engajam com o mundo ao seu redor, como elas vivenciam mudanças significativas e constroem significados a partir dessas experiências. Ao focar na maneira como as crianças dão sentido às suas experiências educacionais, especialmente durante a transição da EI para o EF, a abordagem fenomenológica e a Educação escolar se encontram em uma harmonia que destaca a busca por compreender as necessidades essenciais das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento.

A coleta de dados foi realizada em períodos alternados e organizada em duas etapas principais. Inicialmente, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com as professoras, os alunos e os pais/responsáveis dos alunos da EI na escola Constelação Cacerense. Posteriormente, de forma também alternada, entrevistamos os pais/responsáveis, os alunos e os professores tanto da EI quanto do EF na escola *Constelação Cuiabana*. As entrevistas e as observações ocorreram entre os dias 25 de março e 30 de outubro de 2024.

Durante a organização do estudo, surgiram situações imprevistas que ultrapassaram tanto a capacidade de intervenção da pesquisadora quanto os limites previstos para a pesquisa. Essas dificuldades refletem o princípio de que realizar uma investigação implica enfrentar desafios e variáveis incontroláveis enquanto se busca respostas para questões complexas. Um exemplo significativo foi a recusa de autorização para investigar como os estudantes da EI são

acolhidos em uma escola municipal que oferece o EF na cidade de Cáceres. À época, a direção da escola justificou a negativa argumentando que a instituição ainda não possuía toda a documentação necessária devido à sua recente inauguração enquanto escola municipal, pois recentemente havia passado pelo processo de municipalização. Esse obstáculo foi particularmente frustrante, considerando que a proximidade geográfica entre as instituições de EI e EF naturalmente incentiva os pais a matricular seus filhos no EF naquela escola.

Mais tarde, após o período necessário para a regularização documental, a escola autorizou a realização da pesquisa solicitada. A investigação então foi conduzida com foco nos alunos do primeiro ano do EF, estudantes e seus pais/responsáveis permitindo o avanço no levantamento dos dados e contribuindo para o alcance dos objetivos do estudo.

Outro aspecto frustrante foram os atrasos significativos no cronograma previamente estabelecido por causa da rejeição, pelo sistema CEP/Conep, das assinaturas digitais utilizadas para validar o Termo de Compromisso das Instituições Participantes do Estudo, especificamente, as assinaturas eletrônicas da coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu e da diretora de Política Pedagógica e Financeira da UNEMAT, ambos situados em Cáceres-MT. Diante dessa recusa, foi necessário enviar uma nova versão do documento com assinaturas manuais. Contudo, a demora na obtenção de um parecer favorável postergou a realização da pesquisa de campo, que estava agendada para ocorrer no ano de 2023, tendo assim que ser adiada.

Na escola *Constelação Cacerense1* analisamos se há alguma articulação para que a transição para o próximo ano seja feita como versam as leis e diretrizes, bem como a percepção dos professores, pais/responsáveis e alunos a respeito desta fase de mudanças. Na escola *Constelação Cacerense*2 analisamos como acontece o processo de transição entre a EI e o EF. Quanto a *Constelação Cuiabana* a pesquisa aconteceu como já havia sido prevista. Diante dessas adaptações buscamos atingir os objetivos específicos deste estudo.

Para responder a problemática e atingir esses objetivos analisamos as metodologias adotadas por professores que trabalham com crianças da faixa etária entre 5 e 7 anos de idade, e quais foram os caminhos por eles percorridos para o desenvolvimento dos educandos na fase de transição escolar entre a EI e EF, bem como saber se essa mudança trouxeram implicações positivas ou negativas através de relatos dos pais e alunos.

Os segmentos de interpretação e entendimento delineados nos quadros a seguir atravessam as conclusões adquiridas mediante as teorias que orientam esta pesquisa, juntamente com a análise do comportamento infantil e as entrevistas realizadas. Assim, o Quadro 5, Quadro

6, Quadro 7 e Quadro 8 são apresentados com três segmentos de interpretação, identificados a partir dos significados expressos no discurso das educadoras das crianças analisadas. Estes segmentos de interpretação atravessam: os princípios e práticas pedagógicas adotados pelas instituições educativas; a dinâmica diária das crianças no contexto escolar; os ambientes, brinquedos e atividades lúdicas, no Quadro 9, Quadro 10, Quadro 11 e Quadro 12 as percepções dos pais/responsáveis pelos alunos a EI e primeiro ano do EF sobre rotina das crianças na transição da EI para o EF atravessando os discursos das crianças sobre a dinâmica no contexto escolar; os ambientes, brinquedos e atividades lúdicas e discursos sobre as expectativas para o próximo ano letivo.

No Quadro 13 e Quadro 14 estão organizadas as percepções dos alunos do último ano da EI contendo os discursos sobre a dinâmica diária escolar; brinquedos e atividades lúdicas e discursos sobre as expectativas para o próximo ano letivo e por fim, no Quadro 15 e Quadro 16 as percepções dos alunos do primeiro ano do EF sobre a rotina escolar, brincadeiras e mudanças de rotinas escolares com discursos das crianças sobre as mudanças de rotinas ocorridas; ambientes, brinquedos e atividades lúdicas e dinâmica e dinâmica diária no contexto escolar.

6.1. Observação na escola *Constelação Cacerense1* na Educação Infantil (turma de crianças de cinco anos) sobre rotina da turma

A semana na turma de cinco anos da professora *Deneb* iniciou com entusiasmo visível. Assim que as crianças chegaram, engajaram-se em brincadeiras com LEGO e massinhas, que pareceram estimular significativamente a interação e a criatividade entre elas. Seguiu-se a oração do Santo Anjo e o café da tarde, após o qual os pequenos foram encorajados a escrever seus nomes no quadro. Apesar do entusiasmo, observei que alguns ainda enfrentavam dificuldades em identificar as letras.

Após o lanche, sempre ocorre a roda de conversa seguida pela contação de histórias; nesta semana, o foco foi a Páscoa, visando a compreensão do significado dessa tradição pelas crianças. As atividades artísticas são uma constante, variando de desenhos com lápis de grafite a pinturas com tinta guache, incluindo também colagem com papel picado e modelagem com massinha. Paralelamente, a professora introduziu o tema "Circo", motivado pela presença de um circo na cidade.

Três vezes por semana, as crianças desfrutam de tempo livre no parque, um ambiente crucial para o desenvolvimento físico e social. A temática do circo foi explorada em sala através de diálogos sobre os artistas e animais, o que capturou a imaginação de todos. Posteriormente,

as crianças jantaram no refeitório, onde a professora serviu salada, promovendo bons hábitos alimentares.

Durante a semana, mais histórias sobre a Páscoa foram contadas, com foco na tradição do ovo de Páscoa. As crianças mostraram-se fascinadas e ansiosas para compartilhar suas próprias experiências de Páscoa com os colegas. Durante as atividades, utilizaram o livro didático "Bambolê", que inclui exercícios adequados para a idade, conforme mencionado pela professora.

O parque foi o grande destaque da semana, proporcionando um espaço onde as crianças puderam gastar energia e fortalecer laços de amizade. O aprendizado sobre o circo continuou com discussões sobre os diferentes papéis dos artistas. O dia geralmente terminava com jogos de faz de conta, um momento que permitiu observar as diversas personalidades e a imaginação de cada aluno florescer.

Observar esta turma ao longo de quatro dias ofereceu uma visão clara das dinâmicas de aprendizado e socialização em um ambiente educacional enriquecedor. As práticas pedagógicas implementadas pela professora e sua auxiliar provaram ser extremamente eficazes no desenvolvimento de habilidades essenciais nas crianças, mantendo o aprendizado tanto divertido quanto interativo.

Durante uma semana de observação na turma de EI de cinco anos da professora *Spica*, tive a oportunidade de presenciar uma rotina e dinâmica que captura o interesse das crianças através de uma série de atividades envolventes. Cada dia se inicia com uma acolhida calorosa, energizando as crianças com um café da manhã nutritivo no refeitório, que serve como um pontapé inicial energético para as atividades do dia.

Logo após o café, as crianças são encaminhadas para atividades cuidadosamente planejadas. A manhã começa com exercícios de escrita, como a prática de escreverem seus nomes no quadro, incentivando o desenvolvimento das habilidades de escrita desde cedo. Segue-se o almoço, depois do qual é realizada uma roda de conversa que permite às crianças expressarem livremente suas ideias e emoções. As tardes são dedicadas à contação de histórias, enfocando a interpretação oral, e são complementadas por atividades de desenho que permitem às crianças expressar artisticamente o que aprenderam. O dia é concluído com as crianças ajudando a organizar a sala, promovendo um senso de responsabilidade e cuidado com o ambiente de aprendizado.

Três vezes por semana, as crianças participam de atividades ao ar livre, que incluem música, canto e brincadeiras diversas. Essas sessões não só promovem a interação social e o

desenvolvimento emocional como também reforçam os conceitos aprendidos durante a contação de histórias, estimulando a imaginação e a criatividade.

Às sextas-feiras são particularmente especiais, pois, além das atividades regulares, as crianças têm a oportunidade de trazer brinquedos de casa. Este dia se destaca como um momento de socialização e partilha, encerrando a semana de forma divertida e interativa.

Ao longo da semana, temas culturais como a Páscoa e o circo são integrados às atividades. Explorar o significado da Páscoa ajuda as crianças a compreenderem a importância cultural e tradicional da festividade, enquanto o tema do circo é abordado através de diálogos sobre os artistas e animais que fazem parte deste universo fascinante, enriquecendo o vocabulário e o conhecimento geral das crianças.

Quadro 6 - Percepções das professoras da Educação Infantil (turma de cinco anos) da escola Constelação Cacerense 1

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	*PROFESSORA SPICA:* Com as minhas 19 crianças dessa turma eu e minha ADI trabalhamos as rotinas diárias que são flexíveis, permitindo a criança a terem noção do que ela vai fazer naquele momento em que se encontra na escola, trabalhamos com o gênero textual história em quadrinhos, reconto da história, desenho dos personagens e apresentação da atividade realizada para a turma uma das atividades rotineiras trabalhadas durante a semana. *PROFESSORA DENEB:* A gente sempre começa o dia de um jeito bem animado, sabe? Cada criança (temos 18), é recebida com um sorrisão. Isso ajuda a criar um clima bem gostoso logo de cara. A gente observa como eles estão se sentindo, se alguém precisa de uma "atençãozinha" extra, e ajusta as atividades do dia se necessário. Então, logo que chegam, a gente foca em atividades que ajudam no desenvolvimento das habilidades básicas deles. Por exemplo, a gente faz exercícios de escrita, como escrever seus nomes no quadro – as vezes eles querem consultar um livro para lembrar de determinada letra - isso é ótimo pra coordenação motora fina e pra eles começarem a pegar o jeito da alfabetização. A hora do conto é sagrada! A gente usa livros com muitas figuras e conta histórias que fazem eles viajarem na imaginação. E sempre faço perguntas no meio pra ver se estão acompanhando e pra incentivá-los a participar. Quando o tempo permite, a gente vai lá fora brincar. É essencial pra eles gastarem energia e aprenderem a brincar juntos, cooperando e respeitando um ao outro. E claro, as artes não podem faltar, né? A gente faz de tudo um pouco: pintura, colagem, modelagem. É a hora que eles podem se expressar à vontade. Música também tem que ter! A gente explora diferentes ritmos, faz umas danças... Eles adoram e ajuda muito no desenvolvimento deles de várias maneiras.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA SEMANAL DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	*PROFESSORA SPICA:* Na escola, começamos a semana com uma acolhida calorosa nas segundas-feiras, seguida por um nutritivo café da manhã. Depois, as crianças participam das atividades do dia planejadas, que são seguidas por um almoço reconfortante. Após o almoço, temos uma roda de conversa, onde as crianças podem expressar suas ideias e sentimentos. A tarde é dedicada à contação de histórias, com foco na interpretação oral, e atividades de desenho, antes de finalizar o dia organizando a sala. Nas terças-feiras, após a acolhida e o café da manhã, levamos as crianças ao parque para atividades ao ar livre, seguido de almoço e a atividade do dia. A tarde é enriquecida com sessões de música e canto, e brincadeiras na sala, finalizando com a organização do espaço. Às quartas-feiras, o dia segue um padrão similar com acolhida, café da manhã e atividades educativas antes do almoço. Histórias são contadas para estimular a imaginação das crianças, seguidas por música e brincadeiras na sala. Às quintas-feiras também começam com acolhida e café da manhã, seguidas por um tempo no parque e almoço. As atividades do dia geralmente envolvem uma combinação de contação de histórias e desenhos, permitindo que as crianças expressem criativamente as lições aprendidas. Finalmente, as sextas-feiras são especialmente aguardadas pelas crianças, pois além das atividades regulares de acolhida, café da manhã, parque e atividades do dia, elas podem trazer brinquedos de casa. Este é um momento para socializar e compartilhar brinquedos com os amigos, encerrando a semana de maneira divertida e interativa. *PROFESSORA DENEB:* Na segunda-feira, a acolhida é feita com brincadeiras diversificadas que incluem LEGO e massinhas, seguida de uma oração e um agradável café da tarde. As atividades do dia começam com a escrita diária do nome no quadro, que ajuda as crianças a praticarem suas habilidades de escrita. Após um lanche, promovemos uma roda de conversa, onde as crianças têm a chance de expressar suas ideias e sentimentos. O dia continua com contação de histórias, focando na interpretação oral, seguido de uma atividade de desenho, antes de finalizarmos organizando a sala juntos. À terça-feira, recebemos as crianças com uma calorosa acolhida antes do café da tarde. Em seguida, levamos as crianças para o parque, proporcionando um momento de lazer ao ar livre. Após o lanche, a atividade do dia inclui música, onde as crianças têm a oportunidade de cantar, dançar e se expressar artisticamente, seguida de brincadeiras na sala. O dia termina com a organização da sala. Na quarta-feira, a rotina segue com uma acolhida e café da tarde, seguido pelas atividades do dia, que são complementadas com um lanche. As crianças desfrutam de mais histórias e música, e o dia é enriquecido com brincadeiras na sala, proporcionando um ambiente divertido e educativo. Na quinta-feira, começamos com a acolhida e um café da tarde, antes de voltar ao parque para mais atividades ao ar livre. Após o lanche, as atividades do dia focam em história e desenhos, permitindo que as crianças explorem sua criatividade e habilidades de narração. Finalmente, na sexta-feira, a semana é concluída com uma acolhida especial e café da tarde, seguido de uma ida ao parque. As atividades do dia são acompanhadas de brincadeiras na sala e o aguardado Dia do Brinquedo, onde as crianças têm a oportunidade de trazer brinquedos de casa e compartilhar com os amigos. Este é um momento precioso de socialização.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*PROFESSORA SPICA:* Então, a gente tenta aproveitar ao máximo todos os espaços que temos aqui. Começamos o dia com um café da manhã bem nutritivo lá na sala de refeições. Depois disso, dependendo do dia, a gente pode ter atividades na sala de aula ou lá fora no parque. Falando nisso, a gente usa bastante o parque, principalmente nas terças e quintas. É ótimo porque as crianças podem gastar energia e explorar bastante ao ar livre. Nas salas, a gente foca em atividades mais estruturadas, sabe? Por exemplo, a gente faz muitos desenhos e conta histórias. A ideia é criar um ambiente que seja tanto acolhedor quanto bom para aprender, um lugar onde as crianças possam realmente focar. Ah, as sextas são especiais porque é o dia que as crianças podem trazer brinquedos de casa. Isso dá uma agitada no ambiente e ajuda a ensinar sobre compartilhar e interagir com os outros. É um jeito de tornar o aprendizado mais divertido e pessoal para eles. As atividades lúdicas são super importantes para a gente. Além de brincar no parque, temos sessões de música e canto nas tardes de terça e quarta. E contação de histórias é algo que a gente faz sempre. Essas coisas todas ajudam a desenvolver várias habilidades nas crianças, tanto sociais e emocionais quanto cognitivas. A gente quer que elas aprendam, mas de um jeito leve e divertido, sabe? *PROFESSORA DENEB:* Ah, o parque é superimportante pra gente. Nós usamos ele bastante, tipo, três vezes por semana. As crianças têm aquele espaço pra correr, brincar, explorar a natureza. Ajuda muito no desenvolvimento físico delas e dá uma quebrada na rotina de sala de aula. Na sala a gente tenta manter as coisas mais focadas. Mas também é divertido, as crianças curtem bastante. Eles amam brincar de faz de conta! Toda sexta-feira eles podem trazer brinquedos de casa. É uma festa, todo dia eles perguntam "amanhã pode trazer brinquedo?" Eles esperam a semana toda por isso, dá pra ver a animação nos olhinhos deles. As atividades lúdicas são essenciais pra gente. No parque, a garotada faz o que quer, é tudo muito livre. Tem música, canto, mais histórias... E tem uma coisa legal que a gente fez na semana da Páscoa, por exemplo. A gente ajustou as atividades pra incluir uma sessão de cineminha com temas pascais. Foi muito legal porque juntou as turminhas de 5 anos, e eles puderam ver os vídeos todos juntos. Foi um sucesso!

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Esse primeiro conjunto de falas refere-se às respostas obtidas nas entrevistas realizadas com as participantes. Foram feitas diversas perguntas com o objetivo de estimular um diálogo aberto e acolhedor, permitindo captar não apenas as respostas verbais, mas também as nuances da comunicação não verbal dos entrevistados. A coleta de dados buscou levantar informações reais e genuínas, em vez de apenas refletir o ideal perseguido pela instituição e sua comunidade. Os trechos apresentados aqui não seguem necessariamente a ordem das perguntas ou a sequência dos entrevistados, pois o foco foi mais em apreender a essência das falas do que em estabelecer um padrão argumentativo.

Em diferentes momentos, foram feitas perguntas sobre como os próprios participantes se envolviam nos assuntos da escola, bem como sobre o envolvimento de outros segmentos. O objetivo era ampliar a percepção dos entrevistados. A coleta de dados foi realizada individualmente com cada participante, buscando captar uma perspectiva mais aprofundada e pessoal sobre os temas discutidos.

Na Unidade de Sentido as falas das professoras *Spica* e *Deneb* trazem à tona uma vivência humana rica, onde a essência das experiências está enraizada em elementos universais como acolhimento, aprendizagem, criatividade e desenvolvimento emocional.

Ambas as professoras destacam a importância de criar um ambiente acolhedor e afetivo desde o início do dia. A fala da professora *Deneb*, que enfatiza a recepção calorosa das crianças com "um sorrisão", reflete um entendimento pré-reflexivo do papel do afeto na educação. A "atençãozinha" extra mencionada é uma expressão direta da preocupação em atender às necessidades emocionais das crianças, indicando um compromisso em criar um espaço onde elas se sintam seguras e valorizadas. Essa abordagem afetiva transcende a lógica de uma rotina escolar estruturada e atinge a esfera da vivência humana onde a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de maneira integrada e harmoniosa.

As rotinas flexíveis descritas pela professora *Spica* mostram uma compreensão de que o desenvolvimento infantil não segue um padrão rígido, mas se manifesta de forma única em cada criança. A flexibilidade permite que as crianças explorem o ambiente escolar de acordo com seu próprio ritmo, o que se alinha com a ideia de que a aprendizagem é um processo vivo e em constante transformação. Essa abordagem indica uma abertura para o "a priori pré-lógico", onde a compreensão do desenvolvimento infantil é intuitiva e se baseia em experiências sensíveis, adaptando-se às necessidades emergentes das crianças.

Ambas as professoras mencionam atividades que promovem habilidades, como a escrita do próprio nome e a prática de coordenação motora fina. No discurso da professora *Deneb*, o exercício de escrever os nomes no quadro vai além de um mero treino de escrita; ele é uma forma de as crianças começarem a "pegar o jeito da alfabetização". Vygotsky (1991) defende que o ensino da leitura e da escrita na idade pré-escolar não apenas é possível, mas também desejável, no entanto, a maneira como esse ensino é conduzido é crucial. Ao invés de ensinar de forma direta e impositiva, o aprendizado deve ser integrado às atividades diárias das crianças, de modo que a leitura e a escrita se tornem relevantes e necessárias para elas.

A "hora do conto" é destacada como um momento sagrado, em que as crianças têm a oportunidade de mergulhar em mundos imaginários. As histórias contadas, repletas de figuras e narrativas envolventes, convidam as crianças a "viajarem na imaginação". Segundo Vygotsky (1991) a criança não vê uma separação rígida entre pensar e agir. Para ela, imaginar é agir, e agir é imaginar. As ações externas são uma extensão de seus processos internos, e através dessas ações, a criança dá vida aos seus pensamentos e desejos. Esse momento transcende o simples contar de histórias; ele se torna um espaço de encontro entre o mundo interno da criança e o

mundo externo, onde significados são criados e recriados. A interação ativa das crianças, incentivada pelas perguntas das professoras, permite que elas se apropriem das histórias e as transformem em experiências pessoais. Esse fenômeno revela a importância da imaginação na constituição da experiência humana e na maneira como as crianças se relacionam com o mundo ao seu redor.

A fala da professora *Deneb* sobre a importância das brincadeiras ao ar livre para "aprenderem a brincar juntos, cooperando e respeitando um ao outro" evidencia como a interação social é central na vivência das crianças. As atividades coletivas possibilitam que as crianças experimentem a convivência, o respeito às regras e o cuidado com o outro, elementos essenciais na formação do ser humano. Este aspecto revela como a escola que utiliza a abordagem sociointeracionista, proporciona às crianças experiências significativas que contribuem para a construção de valores e para a compreensão da vida em comunidade.

Na Rede de Significação, o lúdico emerge como um fenômeno que transcende a simples diversão, configurando-se como uma linguagem através da qual as crianças se expressam, se relacionam e aprendem.

A análise dos discursos das professoras *Spica* e *Deneb*, a partir da Rede de Significação, revela uma abordagem pedagógica que integra múltiplas dimensões da experiência humana. Apesar de não haver uma comunicação entre a escola *Constelação Cacerense1* e as escolas que ofertam EF as educadoras se preocupam para que a transição da EI para o EF seja vivenciada não como um processo linear ou mecanicista, mas como um movimento contínuo de interpretação, compreensão e interação com o mundo. As falas das professoras evidenciam uma prática que valoriza o acolhimento, a afetividade, a flexibilidade, a imaginação, a criatividade e a cooperação, elementos que constituem a essência da vivência infantil que permite compreender como os significados atribuídos ao fenômeno da transição se manifestam em diferentes camadas de experiência, desde as expressões mais diretas, como a rotina flexível e o acolhimento caloroso, até as mais sutis, como o papel do lúdico e da imaginação na constituição do ser. Ao mergulhar na experiência das crianças e dos educadores, é possível vislumbrar uma pedagogia que se fundamenta na compreensão da infância como um tempo e um espaço próprios, onde o aprender e o ser se entrelaçam em um movimento constante de descoberta e crescimento.

6.2. Observação na escola *Constelação Cacerense2* no primeiro ano do Ensino Fundamental (turma de crianças de 6 anos) sobre rotina da turma

A semana da professora *Capella* começa sempre com uma recepção carinhosa. As crianças são recebidas de forma calorosa, com cumprimentos individuais e perguntas informais sobre como estavam se sentindo. Em seguida, a turma faz uma oração em conjunto, criando um ambiente de serenidade e conexão. Após a oração, a professora realiza a chamada nominal dos alunos de maneira interativa, envolvendo pequenos diálogos para estimular a atenção e a participação.

A rotina seguia com o canto de músicas infantis, como cantigas populares que introduziam os temas do dia. Em um dos dias, a música "A Rosa Amarela" foi utilizada para iniciar uma roda de conversa sobre as cores e elementos da natureza, conectando a música à ludicidade e ao desenvolvimento cognitivo. Após o momento musical, havia uma conversa informal onde os alunos compartilhavam o que fizeram no fim de semana. Essa prática aproximava os alunos da professora e promovia a integração social.

A principal ferramenta de trabalho acadêmico é o livro "Alfabetiza", que contém cantigas populares, contos e atividades de leitura e escrita. Durante a semana, os alunos trabalharam com o conto "João e Maria", desenvolvendo atividades de leitura, recontos da história e interpretação oral e escrita. Foram também realizadas atividades de escrita guiada, como a reescrita de trechos da história, com a professora auxiliando individualmente os alunos conforme necessário.

As atividades matemáticas exploraram habilidades como leitura de tabelas, construção de gráficos e resolução de problemas envolvendo adição e subtração. Em um dos dias, os alunos trabalharam coletivamente na interpretação de dados de um gráfico construído em sala, representando as frutas preferidas da turma. Problemas contextualizados eram apresentados oralmente e no quadro, e os alunos resolviam tanto em grupo quanto individualmente.

A professora dedica um momento diário à correção das atividades realizadas no dia anterior, envolvendo os alunos no processo. Isso permite que as crianças compreendam seus erros e busquem alternativas para solucioná-los. Durante a semana, foi aplicada uma avaliação de Língua Inglesa, conduzida exclusivamente pela professora da disciplina. Nesse momento, como observadora, retirei-me da sala para garantir a imparcialidade e a privacidade do processo avaliativo.

A leitura de histórias foi uma constante na rotina semanal. A narrativa "Meu Galinho" foi lida em um dos dias, seguida de discussões sobre os personagens e atividades artísticas relacionadas, como ilustração do conto e, posteriormente, cantado. Trabalhos com o calendário da turma também foram realizados, onde os alunos aprendiam sobre os dias da semana, meses e datas importantes. Atividades de cantigas de roda, como "A Rosa Amarela", enriqueceram os momentos lúdicos, promovendo a interação em grupo e o desenvolvimento motor.

Nas terças-feiras, as crianças têm aula de Educação Física na quadra, onde participam de atividades que estimulam o desenvolvimento motor e o trabalho em equipe. O lanche é servido por volta das 14:15, seguido do intervalo do recreio, que ocorre das 15:00 às 15:15.

Às sextas-feiras, a professora *Capella* permite que os alunos levem brinquedos para a escola. Essa prática promove diversos benefícios, como o fortalecimento do vínculo entre as crianças, o estímulo à socialização e à partilha, além de permitir o desenvolvimento de habilidades importantes como o respeito às regras, a cooperação e a criatividade. Esse momento lúdico também contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e agradável, encerrando a semana com leveza e alegria.

Quadro 7 - Percepções da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental (turma de seis anos) da escola Constelação Cacerense 2

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA	*PROFESSORA CAPELLA:* Então, a escola adota uma abordagem pedagógica que, assim, valoriza muito o aprendizado colaborativo, sabe? A interação social, o respeito às diferentes formas de construir o conhecimento. A gente segue bastante os princípios da abordagem sócio-interacionista e também os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. A proposta é toda voltada pro desenvolvimento integral das crianças. A ideia é articular saberes, habilidades e atitudes, né? Tudo isso dentro de um ambiente que estimula o protagonismo dos estudantes e o trabalho coletivo. Ao longo do ano letivo, a escola prioriza atividades que integram diferentes áreas do conhecimento. Isso ajuda a promover as competências previstas na BNCC, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Então, as aulas muitas vezes incluem projetos interdisciplinares. Por exemplo, a gente conecta teoria e prática com atividades como construir gráficos baseados em temas do cotidiano ou criar histórias coletivas. Isso permite que as crianças apliquem habilidades de leitura, escrita e matemática de uma forma bem significativa. As artes e a ludicidade são, assim, muito centrais na nossa metodologia. Em Língua Portuguesa, por exemplo, as crianças participam de oficinas de criação de textos. Um exemplo disso é a elaboração de pequenos livros, sabe? Isso ajuda a fortalecer o vínculo entre criatividade e aprendizado da escrita. Em Matemática, a gente usa materiais concretos, jogos... Coisas que tornam o aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Um exemplo seria a exploração de formas geométricas com dobraduras entre outros. Sobre a alfabetização, a gente realiza ela de forma contextualizada e bem intencional. As letras e palavras são introduzidas em situações que são significativas, práticas. Tem roda de conversa, contação de histórias, atividades em grupo. Cada elemento da linguagem escrita é apresentado de uma maneira que permite às crianças explorar os sons e os significados dentro de contextos do dia a dia. Isso ajuda a construir a leitura e a escrita de uma forma gradual. E o uso de desenhos e outras formas de expressão artística está sempre presente em várias etapas do aprendizado. Essas práticas ajudam muito a desenvolver coordenação motora e criatividade, além de ampliar a compreensão dos conteúdos trabalhados. Por exemplo, as crianças fazem cartazes, ilustram histórias... E tudo isso é bem intencional, conectado às competências gerais da BNCC. No geral, a metodologia busca promover uma educação humanizada, reflexiva. A gente respeita os ritmos e as particularidades de cada aluno. O objetivo mesmo é formar sujeitos críticos, autônomos e que saibam atuar de forma colaborativa em diferentes contextos sociais, né? E tudo isso enquanto a gente trabalha com o desenvolvimento integral do aluno."

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	*PROFESSORA CAPELLA:* Cada começa com um momento especial de recepção. Acredito que o acolhimento é o primeiro passo para estabelecer uma conexão com os alunos. Cumprimento cada criança individualmente, perguntando como estão e o que gostariam de compartilhar. Isso não apenas cria um vínculo entre nós, mas também dá a eles um espaço para se expressarem. As tardes começam com uma oração em grupo, promovendo um momento de serenidade e união entre a turma. Nossa rotina inclui atividades que variam ao longo da semana, mas seguem uma estrutura balanceada. Trabalhamos com música, leitura, escrita, Matemática, atividades lúdicas e momentos de reflexão. Na segunda-feira, damos destaque ao compartilhamento das experiências do final de semana. Esse momento de roda de conversa permite que as crianças interajam entre si, exercitem a oralidade e se sintam valorizadas. A música também está presente, seja para introduzir os temas do dia ou simplesmente para trazer alegria à sala. Durante a semana, utilizamos o livro didático **"Alfabetiza"**, que serve como base para as atividades de leitura e escrita. Trabalhamos com histórias variadas explorando desde a leitura inicial até a interpretação, recontos e atividades de escrita guiada. Esses momentos são enriquecidos por um acompanhamento individualizado, para garantir que cada aluno receba a atenção necessária, pois cada alunos aprendo do seu jeito e no seu ritmo. Na área de Matemática, integramos teoria e prática de forma contextualizada. Às terças-feiras, os alunos participam de aulas de Educação Física, que acontecem na quadra. Esse momento é dedicado ao desenvolvimento motor, à socialização e ao trabalho em equipe, proporcionando um equilíbrio importante entre mente e corpo. Diariamente, reservo um tempo para a correção das atividades realizadas no dia anterior. Essa prática é feita de maneira participativa, permitindo que as crianças compreendam seus erros e encontrem soluções. Esse momento fortalece a autonomia e o senso de responsabilidade. As sextas-feiras são especiais: as crianças podem trazer brinquedos de casa. Esse momento lúdico incentiva a socialização, a partilha e a cooperação, encerrando a semana de forma leve e prazerosa. Além disso, realizamos atividades artísticas e musicais, como ilustrações de contos e cantigas de roda, enriquecendo a experiência das crianças. Nosso intervalo ocorre sempre no mesmo horário, após o lanche, garantindo que as crianças tenham tempo suficiente para se divertir e relaxar antes de retomarmos as atividades. Nosso objetivo aqui na escola é proporcionar um ambiente que favoreça não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento completo das nossas crianças.
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*PROFESSORA CAPELLA:* A gente usa muito jogo pedagógico, blocos de construção, quebra-cabeças, essas coisas. São materiais que ajudam as crianças a desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e, claro, o trabalho em grupo. E tem também as sextas-feiras, que são um momento especial porque os alunos podem trazer os brinquedos de casa. Isso é incrível pra estimular a socialização, a partilha e até mesmo a cooperação. Eles aprendem brincando e, ao mesmo tempo, se divertem bastante. Agora, falando das atividades lúdicas, essas são a base de muita coisa que a gente faz. Cantigas de roda, jogos de faz de conta, contação de histórias... Tudo isso tá no dia a dia da escola. Por exemplo, a gente canta músicas que introduzem conteúdos, tipo cores, formas ou elementos da natureza. E, assim, são atividades que não só ensinam, mas também criam um vínculo muito legal entre as crianças e entre elas e os professores. Outra coisa que a gente sempre busca é integrar o lúdico nas áreas do conhecimento. Em Matemática, por exemplo, tem jogos com números e formas, que deixam as aulas bem dinâmicas. Em Língua Portuguesa, as crianças adoram criar histórias ou dramatizar contos. Tudo isso é feito pra que elas aprendam de forma divertida, sem aquele peso da obrigação.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Esse conjunto de falas presente no Quadro 3 refere-se às respostas obtidas na entrevista realizadas com a professora participante. Foram feitas diversas perguntas à professora *Capella*

com o objetivo de estimular um diálogo aberto e acolhedor, permitindo captar não apenas suas respostas verbais, mas também a essência de sua comunicação não verbal, como entonação, expressões faciais e gestos. Durante a entrevista, a coleta de dados buscou compreender de maneira singular as práticas pedagógicas adotadas por ela, indo além de uma descrição idealizada do que seria desejável na escola. Assim, este relato oferece uma visão ampla e realista de como ela articula os ambientes, os brinquedos e as atividades lúdicas no cotidiano escolar, sempre com foco no desenvolvimento integral dos alunos e no fortalecimento da interação social.

Os trechos apresentados aqui não estão necessariamente organizados conforme a ordem das perguntas ou a sequência dos entrevistados, pois a prioridade foi captar a essência das falas, em vez de seguir uma estrutura argumentativa fixa. A coleta de dados foi realizada individualmente com cada participante, buscando captar uma perspectiva mais aprofundada e pessoal sobre os temas discutidos.

Na Unidade de Sentido as falas da professora *Capella* revela uma vivência humana profundamente enriquecedora, onde a essência das experiências se fundamenta em pilares universais como o acolhimento, o aprendizado significativo, a criatividade e o desenvolvimento emocional. Esses elementos, entrelaçados no cotidiano, refletem a complexidade e a beleza das interações humanas, destacando a importância de um ambiente que promove não apenas o crescimento acadêmico, mas também o florescimento pessoal, social e cultural.

A fala da professora, “cada alunos aprendo do seu jeito e no seu ritmo” demonstra uma preocupação com a individualidade de seus alunos e evidencia seu compromisso com uma educação inclusiva e respeitosa, que valoriza as singularidades de cada criança. Esse olhar atento para as necessidades individuais vai ao encontro de uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento integral, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o fortalecimento da autoestima e da confiança dos estudantes em suas próprias capacidades.

A professora *Capella* destaca, em diferentes momentos, a importância de criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos possam explorar, interagir e aprender de forma significativa. Sua fala evidencia um entendimento profundo de que a educação vai além do ensino de conteúdos, englobando também a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de se relacionar de maneira saudável com os outros e com o mundo ao seu redor.

Além disso, ao abordar a integração de atividades lúdicas, como o uso de brinquedos e jogos pedagógicos, a professora reforça a ideia de que o aprendizado deve ser uma experiência prazerosa e envolvente. Sua prática pedagógica não apenas atende aos objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também contribui para a criação de um ambiente escolar onde o aprendizado acontece de forma fluida, conectada e profundamente significativa.

6.3. Observação na escola *Constelação Cuiabana* no Jardim III (turma de crianças de cinco a seis anos) sobre rotina da turma

Ao longo de uma semana de observações na turma do Jardim III, liderada pela professora *Polaris*, pude testemunhar uma abordagem educativa profundamente enraizada em práticas holísticas e interativas que refletem a filosofia Waldorf de integração e desenvolvimento integral da criança.

Cada dia começava com a prática essencial de higiene, onde as crianças, cheias de entusiasmo, corriam para lavar as mãos, preparando-se para o dia. Este ato simples, mas fundamental, estabelece a importância da limpeza e do autocuidado desde cedo.

Após a higiene, as crianças se reuniam para a "Hora do Poema", um momento de conexão coletiva. De mãos dadas, formavam um círculo e recitavam juntas a oração "Anjinho da Guarda". Esta atividade não apenas centrava as crianças mas também cultivava um sentido de comunidade e serenidade, preparando-as mental e emocionalmente para as atividades do dia.

Um dos destaques observados foi a celebração do aniversário de Vinícius e das bonecas da turma. As crianças participaram ativamente na preparação de um bolo de chocolate, uma atividade que transcendia a simples culinária para ensinar lições de matemática prática, como medidas e proporções. Durante esta atividade, professores de outras turmas se juntavam para assistir e participar, criando uma atmosfera festiva e comunitária reforçada por canções e poemas.

Todos os dias, as crianças se envolviam em diversas formas de expressão artística, utilizando materiais naturais como argila, massinha colorida de trigo, e giz de cera. Estas atividades artísticas não só estimulavam a criatividade, mas também apoiavam o desenvolvimento de habilidades motoras finas. As brincadeiras ao ar livre, em um parque enriquecido com árvores e equipamentos, eram fundamentais para o desenvolvimento físico e

social, permitindo às crianças explorar e interagir com o ambiente natural de maneira livre e estruturada.

A semana foi pontuada por momentos especiais de interação com as famílias. Um evento particularmente notável foi a "Festa da Família", onde as crianças presentes haviam feito, como porta-retratos de palitos de picolé, entre outras programações. Esses momentos não só fortaleciam a conexão entre a escola e a casa, mas também envolviam os pais de maneira direta no processo educativo e lúdico de seus filhos. A observação deixou claro que, nesta turma, cada dia é uma oportunidade para aprender, crescer e conectar-se, refletindo o compromisso da escola Waldorf com uma educação que respeita e celebra a individualidade e o potencial de cada criança.

Quadro 8 - Percepção da professora do Jardim III da escola Constelação Cuiabana

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	*PROFESSORA POLÁRIS:* As práticas pedagógicas utilizadas com as crianças do Jardim Ill seguem um planejamento semanal, onde se respeita o ritmo do dia, que alterna entre momentos de expansão e contração. O objetivo é criar um ambiente familiar e acolhedor, semelhante ao que as crianças vivenciam em casa. Assim, realizamos atividades como culinária, organização do espaço, lavar roupas de bonecas e guardanapos, e cuidar do jardim. Também envolvemos as crianças em tarefas manuais, como a confecção de presentes para a família, como um porta-retrato feito de palitos de picolé. A rotina diária começa com o acolhimento, seguido de brincadeiras livres e dirigidas, tanto fora quanto dentro da sala. Temos momentos específicos para atividades como desenhar livremente e organizar a sala para o lanche. As crianças participam ativamente, organizando o espaço e ajudando a preparar o lanche, como arrumar as mesas e servir as frutas. Há, também, o cuidado com a higiene bucal e corporal. Durante o dia, trabalhamos atividades de desenvolvimento psicomotor, como tricô de dedo, modelagem com cera de abelha, ou argila, e até mesmo a confecção de pães. As atividades variam de acordo com o dia e podem ser psicomotoras ou sociais. Por exemplo, fazemos teatro, atividades de recorte e colagem para festas especiais, além de brincadeiras que desenvolvem concentração, como a contação de histórias. Há também um enfoque no desenvolvimento emocional e afetivo das crianças através dessas práticas. As famílias são envolvidas em momentos especiais, como o encontro das famílias, onde as crianças apresentam a rotina da sala através de uma roda. Após essa apresentação, os alunos entregam os presentes que confeccionaram, e pais e filhos participam juntos de brincadeiras organizadas pelas professoras. Utilizamos uma grande variedade de materiais, como argila, cera de abelha colorida, massinhas de farinha e trigo, giz de cera, papel sulfite, cartolina, e papel *canson*. Para atividades mais específicas, usamos materiais como anilina para pintura a dedo, farinha e fermento para fazer o pão, e ferramentas de jardinagem para cuidar das plantas. Os presentes que estamos confeccionando com palitos de picolé e embalados com cordão rústico. Tudo isso busca integrar as crianças em atividades que promovem o desenvolvimento integral, físico, emocional e social.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA SEMANAL DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	*PROFESSORA POLÁRIS:* A dinâmica semanal varia de acordo com a época em que nós estamos vivenciando na escola. Essa semana, por exemplo, nós iremos trabalhar na segunda-feira com massinha, na terça-feira, horta, quarta-feira, aniversário das bonecas, quinta-feira, história da senhora Rolfi, sexta-feira, pintura a dedo e aquarela. Nós temos a hora do poema, de mãos dadas em círculo e em seguida soltam as mãos e oramos juntos a oração do Anjinho da guarda. Logo em seguida, as crianças sentam em roda e eu explico as atividades da semana. E hoje nós vamos cantar parabéns para as bonecas, pois nós faremos o aniversário das bonecas. Para o aniversário das bonecas, será feito o bolo de chocolate. Quando vamos até a cozinha para fazer as atividades culinárias, nós costumamos fazer um cordão humano. As crianças ficam uma atrás das outras e nós vamos em ritmo de canção. Quando o bolo fica pronto para ir ao forno, eu mostro para eles. Quando o bolo está sendo confeccionado, as professoras das outras turmas que também participam dessa dinâmica, cantam diversas canções e ao mesmo tempo as crianças observam completamente, como é feito o bolo, a mistura dos ingredientes, as medidas que são utilizadas. E quando o bolo fica pronto, todos presenciam o momento também de colocá-lo no forno. No lanche, geralmente, nós temos fruta, sucos de fruta, pão, esfirra, bolacha de sobremesa. Todos os dias a professora elege o estudante “ajudante do dia”, cada um tem um copinho que está com o nome. Aí nós declamamos o poema de agradecimento pelo alimento. A mãe terra e um bom apetite. Cada um tem a vez de servir de novo. As crianças se mobilizam para escovar os dentes depois do almoço. Cada um pega a sua escova com uma pasta colocada pela professora. Quando chega a hora de comemorar o aniversário das bonecas o bolo é servido para todos os alunos dos Jardins. As bonecas ficam sentadas atrás do bolo.
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*PROFESSORA POLÁRIS:* O ambiente é organizado de forma a criar uma atmosfera familiar, onde as crianças se sentem acolhidas e envolvidas em atividades que remetem ao lar. Trabalhamos com espaços que permitem a realização de tarefas como culinária, arrumação do ambiente (como o "castelinho"), lavar roupas de bonecas e cuidar do jardim, todas atividades que integram a vivência das crianças ao cotidiano familiar. Esses ambientes promovem o senso de pertencimento e responsabilidade. Além disso, utilizamos brinquedos que incentivam a criatividade e o desenvolvimento sensorial, como bonecas, massinhas, cera de abelha colorida, argila e outros materiais naturais. As atividades lúdicas incluem brincadeiras dirigidas e livres, tanto ao ar livre quanto dentro da sala de aula, respeitando o ritmo da criança e o momento do dia. As atividades são planejadas para alternar entre momentos de expansão, como brincadeiras ao ar livre e jogos em grupo, e momentos de contração, como a contação de histórias e atividades mais introspectivas, como o tricô de dedo ou modelagem de argila. Essas brincadeiras ajudam a desenvolver habilidades motoras, sociais e cognitivas, sempre de forma lúdica e integrada ao ambiente. Os brinquedos e materiais são, em grande parte, feitos de elementos naturais, como palitos de picolé para a confecção de presentes e ferramentas de jardinagem para o cuidado com o espaço, boas de meias, entre outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As práticas pedagógicas da professora Poláris destacam-se pela integração da criança com o ambiente escolar, refletindo elementos do lar e da natureza. A essência dessa abordagem reside na valorização do ritmo diário, que alterna entre momentos de expansão (atividades externas e expansivas) e de contração (atividades internas e introspectivas). Essa alternância reflete uma compreensão do "a priori pré-lógico," em que o desenvolvimento infantil é percebido como um processo orgânico e não linear, respeitando os impulsos naturais das crianças para explorar o mundo e para a autorreflexão.

Segundo Steiner (1995), é fundamental que os educadores compreendam não apenas os aspectos cognitivos da criança, mas também sua vontade (desejos, motivações) e suas emoções. Quando possuem esse entendimento completo e sensível do processo de desenvolvimento infantil, os educadores estão em uma posição mais adequada para ensinar e educar de maneira eficaz e significativa.

A rotina semanal, que inclui atividades como massinha, cuidar da horta, comemorar aniversários das bonecas e contação de histórias, vai além de meros eventos organizados. São momentos em que as crianças encontram significados profundos nas experiências cotidianas, participando ativamente de um mundo que mistura realidade e fantasia. A comemoração do aniversário das bonecas, por exemplo, não é apenas um evento lúdico; é um espaço onde as crianças interpretam e ressignificam suas experiências, aprendendo sobre celebração, comunidade e o ciclo da vida em um contexto que faz sentido para elas.

Os ambientes e atividades propostas remetem à esfera familiar, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade. Lanz (1979, p. 99) “O grupo de jardim de infância deve ser uma reprodução da família: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, sob a direção de uma ou duas orientadoras (as mesmas durante um longo período)

O cuidado com a horta, a culinária e a organização do espaço espelham a vida doméstica, possibilitando que a criança reconheça e se situe em um mundo que ela compreende intuitivamente. Esses espaços fornecem uma plataforma para que a criança se encontre com o mundo de forma ativa e construtiva, onde o brincar se transforma em uma linguagem através da qual ela se expressa e compreende a si mesma e os outros.

Além disso, a ênfase nos materiais naturais, como argila, cera de abelha e palitos de picolé, conecta as crianças a uma experiência sensorial rica e significativa, trazendo elementos da natureza para o cotidiano escolar. Essa prática evidencia uma relação intrínseca com o mundo natural, sugerindo uma conexão primordial entre a criança e o ambiente ao seu redor. Essa relação é manifesta no cuidado com o jardim e no uso de elementos naturais para brincar, indicando uma percepção intuitiva da interdependência entre o ser humano e a natureza.

No âmbito da Rede de Significação fenomenológica, essa análise dos discursos evidencia que o fenômeno da transição se manifesta em múltiplas camadas de experiência. Ele se revela nas expressões mais concretas, como as rotinas diárias e o ambiente acolhedor, e nas mais sutis, como a integração da criança com o mundo natural e a promoção do senso de comunidade. Através dessas práticas, a criança é convidada a participar ativamente de um

mundo em que suas ações, sentimentos e pensamentos estão interligados, permitindo que ela construa um entendimento profundo e significativo de si mesma e de seu lugar no mundo.

6.4. Observação na escola *Constelação Cuiabana* no primeiro ano do Ensino Fundamental (turma de sete anos) sobre a rotina da turma

Durante a semana de observação na turma do 1º ano, sob orientação da professora *Sírius*, tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano das crianças, a metodologia de ensino utilizada e as atividades realizadas em uma escola que segue a pedagogia Waldorf. As observações foram realizadas em horários alternados, abrangendo diferentes momentos do dia escolar, como as atividades rítmicas, ensaios para o evento que aconteceu no final de semana – festa da família -, brincadeiras livres, o aprendizado formal e os momentos de socialização. Este relatório apresenta uma síntese detalhada das atividades observadas, com foco nos métodos de ensino, na interação das crianças com o ambiente e nos aspectos pedagógicos aplicados.

A rotina diária da turma começa com atividades rítmicas, um elemento central na pedagogia Waldorf. Todos os dias, os alunos se reúnem em uma roda para recitar poemas, cantar músicas e realizar brincadeiras rítmicas com foco no movimento corporal. Uma atividade recorrente observada foi a "roda rítmica", na qual os alunos, ao som de músicas, faziam movimentos com os dedos para representar números. Durante essas atividades, observei que as crianças estavam sempre envolvidas e participavam com entusiasmo. A brincadeira rítmica com bolas de lã foi uma das preferidas das crianças, que aprenderam noções de espaço e movimento, como direita, esquerda, para cima e para baixo. Segundo a professora essas atividades, além de lúdicas, têm uma função pedagógica clara, auxiliando na memorização e no desenvolvimento motor.

Após as atividades rítmicas, a professora *Sírius* inicia a parte formal das aulas, mantendo sempre um tom lúdico e interativo. O quadro verde escuro é utilizado para ilustrar sequências e padrões, como na atividade de "escada" em que alguns intervalos são pintados e outros não, incentivando a percepção visual e lógica dos alunos. A abordagem Waldorf integra profundamente as atividades lúdicas ao processo de ensino-aprendizagem. Durante a semana de observação, o foco principal estava no número 5. A professora *Sírius* utilizou diversos métodos para reforçar a memorização e a percepção desse número, como a declamação do "Poema da Estrela", associando o número 5 a gestos, sons e atividades de desenho. Sempre que o número 5 era mencionado durante a história, os alunos batiam palmas, criando um vínculo

entre som, movimento e aprendizado. Segundo a professora essa técnica reforça o aprendizado sensorial, característica fundamental da pedagogia Waldorf.

Os alunos também tiveram momentos de desenho, utilizando giz de cera. Cada aluno utilizava um caderno específico, com folhas de seda intercaladas, para evitar que as cores do giz se transferissem de uma folha para outra. A professora orientava pacientemente aqueles que encontravam dificuldades, guiando suas mãos durante o desenho.

Além das atividades de desenho, a professora também utilizava o quadro para ilustrar o número 5 de formas diferentes, desenhando-o em tamanhos variados e associando-o à palavra escrita. As crianças praticavam a escrita e o reconhecimento visual do número, reforçando o processo de aprendizagem de maneira criativa e visualmente estimulante.

A sala de aula da professora *Sírius* é organizada de forma acolhedora e funcional, promovendo o bem-estar dos alunos e o aprendizado através de elementos simbólicos. No canto da sala, há um quadro com a oração do "Santo Anjo do Senhor. Atrás da porta, um quadro organizacional exibe o mapa da sala, os nomes e datas de aniversário dos alunos, além dos horários das disciplinas diárias. Segundo a professora *Sírius* essa organização visual ajuda as crianças a entenderem o espaço e o tempo dentro da rotina escolar.

A interação das crianças com o espaço é contínua e respeitosa, sendo o ambiente uma extensão natural das atividades pedagógicas. A rotina diária inclui uma pausa para o lanche, momento que reflete a importância da comunidade e do cuidado mútuo. A professora distribui copos e toalhas individuais, e as crianças lancham juntas, criando um momento de socialização e partilha.

Durante a semana de observação, também notei a presença de aulas complementares de disciplinas como matemática e língua portuguesa, conduzidas por outros professores. Essas aulas mantêm o foco na interdisciplinaridade e na integração do aprendizado com a ludicidade, como observado em atividades matemáticas.

A semana de observação na turma da professora *Sírius* proporcionou uma visão clara do funcionamento de uma sala de aula Waldorf no 1º ano do Ensino Fundamental. A ênfase em atividades rítmicas, brincadeiras e na integração entre o lúdico e o pedagógico é evidente. As crianças são encorajadas a aprender de maneira natural, sem pressões, respeitando o ritmo individual e desenvolvendo habilidades motoras, artísticas e cognitivas de forma equilibrada.

Quadro 9 - Percepção da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Constelação Cuiabana

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA	*PROFESSORA SÍRIUS*: A escola adota uma abordagem pedagógica que valoriza muito a ludicidade, a arte e a experiência sensorial como partes essenciais do processo de ensino e aprendizagem. Toda a filosofia é centrada em proporcionar uma educação que respeite o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração o ritmo e as necessidades de cada uma em diferentes fases. É uma metodologia que integra o corpo, a mente e as emoções no processo de aprender. Um exemplo claro é o último dia de aula, quando toda a escola se une em uma celebração de transição e acolhimento. Nesse ritual simbólico, os alunos maiores, que estão concluindo uma etapa importante, são conduzidos pelos pequenos em uma cerimônia que simboliza essa passagem. É um momento de forte conexão emocional, reforçando a importância das transições nos ciclos escolares. Durante o ano, o foco está em atividades práticas e sensoriais, especialmente nos primeiros meses, onde as crianças vivenciam a história da humanidade por meio de movimentos corporais e atividades físicas. As artes e as atividades manuais têm um papel fundamental. Por exemplo, o desenho de formas é usado para introduzir as crianças à geometria de forma lúdica e narrativa. Além disso, atividades como o tricô ajudam a desenvolver concentração e coordenação motora, ao mesmo tempo em que estimulam o desenvolvimento cerebral. Essas práticas são intercaladas com outras formas de expressão, como histórias e narrativas, que permeiam o ensino de português. As crianças vivenciam a evolução da escrita ao criar seus próprios livros, o que fortalece o vínculo entre a arte e o aprendizado. A alfabetização é feita de forma gradual e muito cuidadosa. As letras, por exemplo, são introduzidas dentro de contextos narrativos, de modo lúdico. Cada vogal é apresentada de uma maneira que as crianças possam explorar o som e a forma através de diferentes superfícies e situações. Isso permite que elas se familiarizem com as letras de maneira natural, antes mesmo de serem introduzidas formalmente à escrita. É uma maneira de envolver o corpo e as emoções no processo de aprendizagem, o que torna o aprendizado mais profundo e significativo. O desenho e outras formas de expressão artística são essenciais para a formação do pensamento e da coordenação motora. Eles estão presentes em todas as etapas do aprendizado e ajudam a desenvolver a criatividade e o desenvolvimento cognitivo. O método como um todo busca integrar todos esses aspectos de maneira humanizada, respeitando o ritmo individual de cada aluno. O objetivo é que o aprendizado aconteça de forma fluida e conectada, levando em conta o corpo, as emoções e o intelecto como um todo.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	*PROFESSORA SÍRIUS* A rotina das crianças na nossa escola é cuidadosamente planejada para que o aprendizado seja envolvente, significativo e, acima de tudo, lúdico. Desde o início do ano, por exemplo, nos concentramos em oferecer vivências que percorrem a história da humanidade, de forma que as crianças se conectem não só intelectualmente, mas também fisicamente e emocionalmente ao conteúdo. Durante esse período, elas não têm contato direto com letras ou escrita formal, mas participam de atividades sensoriais. A professora conta histórias sobre elementos da natureza, como o vento e a água, e elas expressam esses conceitos através de movimentos corporais, o que torna o aprendizado muito mais dinâmico. Além de desenvolverem a coordenação motora, elas incentivam a concentração e a criatividade. Atividades manuais, como o tricô, também são parte da nossa rotina e desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças. Outro exemplo é o desenho de formas, que introduz as crianças à geometria de maneira lúdica, por meio de narrativas como a do "Rei Reto". Elas aprendem sobre linhas e formas enquanto fortalecem habilidades motoras e se preparam para a escrita, sem a pressão imediata de lidar com letras. A alfabetização começa de maneira gradual e integrada ao lúdico. As vogais, por exemplo, são apresentadas através de histórias cheias de significados, como a do "Anjo da Aurora", que introduz a letra "A". As crianças experimentam essas letras não apenas visualmente, mas também de forma física, traçando-as no ar, no chão ou nas costas de seus colegas. A ideia é que elas se apropriem do som e do formato das letras de maneira natural, sem a rigidez que muitas vezes acompanha o processo de alfabetização. E isso torna o aprendizado mais orgânico e envolvente. a transição entre etapas é muito valorizada na nossa escola. Um exemplo disso é o último dia de aula, quando todos se reúnem para uma celebração de despedida. As crianças mais novas fazem cartões ou pequenos mimos para os alunos que estão no último ano do Ensino Fundamental. Há um simbolismo muito forte nesse gesto, já que os pequenos vão até o portão, pegam a mão dos maiores e os trazem até a quadra, representando a conclusão de um ciclo importante. Essa cerimônia reforça a conexão emocional entre os alunos e a importância da passagem para uma nova fase. Eu diria que o impacto é muito positivo. As crianças aprendem a ver o mundo de maneira integrada, vivenciando o aprendizado com o corpo, com as emoções e com a criatividade. Não se trata apenas de memorizar conceitos, mas de vivê-los e internalizá-los. Por isso, o aprendizado se torna mais profundo e significativo. A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, por exemplo, é muito suave. As crianças continuam brincando e experimentando o mundo através do lúdico, o que mantém o ambiente acolhedor e sem rupturas bruscas. É uma forma de aprendizado que respeita o tempo e o ritmo de cada um.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*PROFESSORA SÍRIUS* Na nossa escola, os ambientes são cuidadosamente preparados para promover um aprendizado lúdico e significativo. No cotidiano, as atividades lúdicas permeiam todas as disciplinas. As crianças têm contato com materiais que estimulam a imaginação e a criatividade, como ceras coloridas para desenhar no primeiro ano. Não utilizamos lápis grafite no início, para incentivar o uso das cores, que têm um efeito plasmador no cérebro, promovendo a criatividade. Já o tricô é outra atividade manual que desenvolve concentração e coordenação motora, enquanto as histórias contadas nas aulas de português são sempre acompanhadas de desenhos e atividades sensoriais, como esculpir mensagens em páginas de argila, simulando os antigos livros de argila. O aprendizado das letras e números é introduzido de forma totalmente lúdica. Por exemplo, na introdução das vogais, criamos histórias como a do "Anjo da Aurora", que representa a letra "A". As crianças experimentam o som e o formato da letra em diferentes superfícies, como no chão ou nas costas dos colegas. Elas se movimentam, brincam com os sons e se envolvem fisicamente com o conteúdo, o que torna o aprendizado mais significativo. O mesmo acontece com os números e as formas geométricas, que são introduzidos através de histórias e personagens, como o "Rei Reto", que ensina sobre linhas verticais e horizontais. Além disso, utilizamos jogos teatrais e encenações para trabalhar as vogais e os encontros vocálicos, sempre envolvendo diálogos divertidos e pequenas encenações. Em educação física, evitamos esportes tradicionais e focamos em atividades que desenvolvem a coordenação motora e o equilíbrio, usando materiais simples como bolas de meia. A arte é parte fundamental do nosso processo. As crianças trabalham com aquarela desde o jardim de infância e continuam explorando cores até o quarto ano. Além disso, o desenho é visto como uma forma de expressão textual. Cada vez que uma criança desenha, ela está criando uma história, registrando seu próprio "texto" visual. Essa integração da arte ao aprendizado torna tudo mais lúdico e dinâmico, estimulando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a coordenação motora. Essas atividades lúdicas estão presentes em cada aspecto do ambiente escolar, sempre voltadas para o desenvolvimento integral da criança, sem pressão, mas com respeito ao seu ritmo e à sua criatividade.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos discursos da professora *Sírius* sobre os princípios pedagógicos, a dinâmica diária e o uso dos ambientes e atividades lúdicas da escola revelam uma abordagem educacional que busca compreender e respeitar o desenvolvimento integral da criança. A essência dessa abordagem está em uma pedagogia que integra corpo, mente e emoções, alinhando-se com a uma compreensão intuitiva e sensível da vivência humana.

Os discursos evidenciam um movimento constante de interação e compreensão entre as crianças, os professores e o ambiente escolar. A rotina escolar é marcada por atividades que transcendem o ensino convencional, promovendo uma educação que valoriza o ritmo natural das crianças. A valorização das transições, como a cerimônia de despedida, reflete a importância dos ciclos e rituais na vivência humana, marcando etapas significativas do desenvolvimento e simbolizando a continuidade da aprendizagem em uma perspectiva universal.

A transição entre as etapas, especialmente da EI para o EF, é vista como um processo contínuo e suave, sem rupturas. O discurso da professora destaca como a escola cria um ambiente acolhedor que respeita o tempo e o ritmo de cada criança. A ênfase na ludicidade, na criação de histórias e na expressão artística torna essa transição uma experiência que se manifesta em diferentes camadas.

Nas expressões mais diretas, como as atividades práticas e sensoriais (tricô, desenho, cerâmica), há uma integração da arte e da ludicidade no processo de aprendizagem, evidenciando uma prática pedagógica que privilegia o fazer e o sentir como formas de conhecer. Já nas camadas mais sutis, como a preparação cuidadosa dos ambientes e a criação de rituais simbólicos, há uma compreensão mais profunda de que a aprendizagem é um fenômeno vivido, onde corpo, mente e emoções estão em constante interação. Segundo Romanelli (2008, p.110):

> As aulas de trabalhos manuais são estimuladas a concentração a agilidade das mãos e dos dedos, sendo um processo de vivifica a capacidade de pensar da criança. Iniciando com o tricô de duas agulhas no primeiro ano quando são produzidos pequenos objetos úteis como bolsinhas, pegadores de panela, saquinhos de flauta que podem ser utilizados no dia-a-dia.

Baseando-se na Rede de Significação fenomenológica, a abordagem da escola integra múltiplas dimensões da experiência humana. A prática pedagógica busca evidenciar a ligação entre o ser, o aprender e o viver, promovendo um aprendizado significativo que emerge das experiências sensoriais, emocionais e intelectuais das crianças. As atividades escolares vão além do conteúdo formal, trazendo elementos que promovem a interação, a criatividade e a conexão com o mundo ao redor.

A análise dos discursos da professora *Sírius* revela uma abordagem educativa que compreende o processo de aprendizagem como uma vivência humana integral, valorizando a transição como uma parte natural e essencial do desenvolvimento. A escola se apresenta como um espaço de acolhimento e crescimento, onde os significados atribuídos ao fenômeno da transição são vivenciados de forma profunda e significativa, desde as atividades mais concretas até as expressões mais sutis do ser.

6.5. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana* sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Os pais e responsáveis pelos alunos da EI da *escola Constelação Cuiabana* compartilharam suas percepções e expectativas sobre a rotina e o processo de transição de seus filhos da EI para o EF. As entrevistas semiestruturadas revelaram uma visão geral positiva e confiante quanto ao preparo e acolhimento que a escola oferece. Os responsáveis expressam confiança significativa na preparação oferecida pela EI, ressaltando que a escola promove um ambiente que valoriza a ludicidade enquanto introduz gradualmente elementos do aprendizado formal. A familiaridade com a BNCC e sua implementação na escola também foi destacada, indicando uma preocupação e satisfação com a continuidade educacional e a integração curricular entre os segmentos de ensino.

Muitos pais já escolheram a continuidade no EF na mesma instituição, devido ao conhecimento prévio do trabalho pedagógico e dos valores da escola, como a ênfase na espiritualidade, arte e o contato com a natureza. A continuidade em um ambiente familiar é vista como um fator importante para uma transição suave. As expectativas para o primeiro dia no EF são altas, com os pais esperando que seus filhos sejam recebidos com carinho e respeito. Eles antecipam um acolhimento que reflita a continuidade do respeito à individualidade e ao ritmo de aprendizado de cada criança, característicos da EI. Existe uma expectativa clara de que os educadores continuem a abordagem individualizada, suportando as necessidades específicas de cada aluno. Os pais esperam que os professores do EF possam equilibrar habilmente o aumento das demandas acadêmicas com o respeito pelo bem-estar emocional e criativo das crianças.

Os pais esperam que a rotina escolar no EF mantenha uma estrutura que inclua não apenas o aprendizado acadêmico mas também atividades lúdicas e artísticas. A maior preocupação gira em torno da adaptação dos filhos ao aumento das responsabilidades e ao novo ambiente escolar, embora confiem que a escola facilitará essa transição.

Quadro 10 - Percepção dos pais/responsáveis pelos alunos a Educação Infantil da escola Constelação Cuiabana

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DISCURSO DAS CRIANÇAS SOBRE A DINÂMICA NO CONTEXTO ESCOLAR	<u>*Mãe da Betelgeuse*</u>: Ela adora a escola e, para ela, o dia a dia lá é muito divertido. Ela fala com entusiasmo das brincadeiras que faz, como brincar de sorveteria, panelinha e boneca. Também adora correr e brincar na areia. Essas atividades lúdicas fazem parte do cotidiano dela, e são o que mais a motiva a querer ir para a escola. Ela vê o brincar como uma parte natural do seu aprendizado, o que torna a experiência escolar leve e prazerosa. Para a *Betelgeuse*, tudo na escola é legal e divertido, e isso faz com que ela se sinta muito bem acolhida. <u>*Pai do Rigel*</u>: A dinâmica na escola Waldorf é muito equilibrada e respeitosa. Observamos que nossos filhos estão se desenvolvendo em um ambiente que não pressiona, mas sim apoia. O ritmo individual de cada criança é respeitado, e a transição entre as atividades, sejam elas mais lúdicas ou mais educativas, ocorre de maneira muito natural. Eles se sentem seguros, felizes e confiantes, e isso é perceptível nos relatos que nos trazem sobre o dia a dia escolar. <u>*Mãe da Vega*</u>: As crianças na escola Waldorf, como *Vega*, provavelmente percebem e experimentam um ambiente escolar que equilibra habilmente aprendizado acadêmico e atividades lúdicas. A escola em manter a ludicidade enquanto introduz conceitos acadêmicos mais estruturados, *Vega* e suas colegas veem a escola como um lugar divertido e envolvente, onde o aprendizado ocorre através de jogos, arte e interação com a natureza. A escola proporciona um ambiente onde as crianças sentem que podem explorar, aprender e crescer, respeitando seu ritmo. <u>*Pai do Arcturus*</u>: Na escola do Arcturus, a dinâmica é muito bem pensada para equilibrar o aprendizado acadêmico com o desenvolvimento social. Acredito que ele percebe a escola como um local onde pode ser ele mesmo, explorando suas paixões e aprendendo de uma forma que respeita seu ritmo. A abordagem da escola incentiva a curiosidade e o aprendizado ativo, o que é essencial para manter as crianças engajadas e animadas com a educação.
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	<u>*Mãe da Betelgeuse*</u>: Ela fala muito sobre o quanto gosta dos espaços abertos e dos brinquedos que a escola oferece. A *Betelgeuse adora* brincar de casinha, usar panelinhas e cuidar das bonecas. Outro dia eu perguntei se a boneca dela estava feliz e ela mês respondeu – está feliz, você não está vendo o sorriso dela? Como você sabe, professora, as bonecas na escola Waldorf não tem olhos, boca e nem nariz. Quanto aos ambientes como a área de areia e os espaços onde as crianças podem brincar livremente, são muito importantes para ela. A escola Waldorf oferece um ambiente muito acolhedor, onde as crianças podem explorar a natureza, interagir com os brinquedos e participar de atividades que envolvem arte e imaginação. Para a Diana, esses espaços são o coração da diversão e do aprendizado. <u>*Pai do Rigel*</u> Os ambientes da escola são cuidadosamente planejados. Os brinquedos feitos de materiais naturais, como madeira, lã, algodão, pedras, barro, areia, estimulam a criatividade. Nossos filhos adoram brincar ao ar livre, no quintal, e as atividades externas, como jardinagem e construção de pequenos projetos. <u>*Mãe da Vega*</u>: Minha filha chega me contando que na escola dela são bem legais. Quando eu fui conhecer a escola achei ela bem equipada para oferecer uma variedade de atividades que promovem o desenvolvimento das crianças. Os brinquedos e materiais usados são naturais e artesanais, alinhados com a filosofia. As atividades lúdicas incluem, jardinagem, arte, música e teatro, todas integradas de forma a tornar o aprendizado uma extensão do brincar, o que é fundamental para a pedagogia Waldorf. <u>*Pai do Arcturus*</u>: A escola oferece um ambiente incrivelmente estimulante e seguro, com uma variedade de brinquedos e atividades adequadas para as crianças. As atividades lúdicas estão perfeitamente integradas ao currículo e incluem muitos recursos naturais e artesanais. Tanto eu quanto a mãe dele valorizamos muito tudo isso.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DISCURSOS SOBRE AS EXPECTATIVAS PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO	<u>*Mãe da Betelgeuse*</u>: A *Betelgeuse* sabe que no próximo ano vai passar pelo "portal do conhecimento", uma tradição da escola que marca a transição para o Ensino Fundamental. Ela está animada, mas também tem a expectativa de que, mesmo no primeiro ano, as brincadeiras continuem. Ela já menciona que quer aprender a ler e escrever, mas também fala que não quer deixar de brincar. A expectativa dela é que a escola continue sendo esse lugar onde ela pode explorar, brincar e se divertir, ao mesmo tempo em que começa a aprender coisas novas. Eu e o pai dela esperamos que a transição seja suave, e eu acredito que a escola vai atender a isso, mantendo o equilíbrio entre o lúdico e o ensino formal. <u>*Pai do Rigel*</u>*:* Nossas expectativas para o próximo ano são de continuidade no excelente trabalho pedagógico que a escola vem realizando. Esperamos que nossos filhos continuem sendo respeitados em seus ritmos de aprendizagem, que a transição para o Ensino Fundamental ocorra de forma gradual e tranquila, assim como aconteceu com nossa filha mais velha. Acreditamos que a abordagem lúdica da escola continuará a ser um diferencial importante, especialmente para o nosso filho mais novo, que ainda está em uma fase de desenvolvimento mais delicada. Confiamos que ele será acolhido com carinho e que a escola continuará proporcionando um ambiente seguro e estimulante. Além disso, esperamos que os professores mantenham o diálogo próximo com a família, como sempre fizeram, para que possamos acompanhar de perto o desenvolvimento deles. <u>*Mãe da Vega*</u>: As expectativas para o próximo ano letivo são altamente positivas tanto por nós quanto para as crianças. Os pais esperam que a transição para o Ensino Fundamental seja suave e que a escola continue a oferecer um ambiente que não apenas desafie academicamente as crianças, mas também nutra seu bem-estar emocional e espiritual. Esperamos que a escola mantenha seu compromisso com a educação holística, oferecendo um currículo que esteja alinhado com os princípios da BNCC mas filtrado através da Waldorf de educação artística e baseada na natureza. A maior dificuldade que possa surgir na adaptação de *Vega* é a rotina diferente, mas há uma confiança clara de que a escola proverá o suporte necessário para que essa transição seja a mais tranquila possível. <u>*Pai do Arcturus*</u>: Estou bastante otimista em relação ao próximo ano letivo, embora esteja consciente dos desafios que o Arcturus pode enfrentar com a transição para uma estrutura mais formal. Espero que a escola continue a apoiar seu estilo de aprendizado individual, mantendo a abordagem carinhosa e atenciosa que ele tem experienciado. Minha maior esperança é que a escola mantenha seu compromisso com uma educação equilibrada.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos discursos dos pais sobre a dinâmica escolar e as expectativas para a transição das crianças para o EF na escola *Constelação Cuiabana* revela diversas camadas de experiência que se entrelaçam para formar uma compreensão holística do processo educativo.

Os discursos destacam um ambiente escolar que valoriza o desenvolvimento integral das crianças, combinando elementos lúdicos e acadêmicos de forma harmoniosa. A ênfase no brincar como uma parte central do cotidiano escolar se manifesta como uma característica universal nas experiências das crianças e de seus pais. Eles percebem a escola como um lugar onde as crianças podem ser elas mesmas, explorando o mundo ao seu redor de maneira livre e criativa através das artes. Segundo Romanelli (2008, p. 97-98):

> Através do uso da imaginação, da estimulação da fantasia, a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas que lhe possibilitam enxergar o mundo de maneira artística. Mas o que é *enxergar o mundo de maneira artística?* Na cosmovisão steineriana isso significa enxergar a essência, através de uma observação profunda que conduz à cognição do essencial e ao abandono do acessório ou a separação dos fatos e dos fenômenos que o envolvem.

Nesse contexto, a transição para o EF é percebida não apenas como uma mudança de etapa educacional, mas como uma continuidade natural do desenvolvimento infantil. Os pais veem essa transição como um momento em que as crianças, já imersas em um ambiente que valoriza o lúdico, a criatividade e a sensibilidade, estarão prontas para lidar com os novos desafios acadêmicos de forma equilibrada. A importância dada ao desenvolvimento da imaginação e da fantasia durante a EI é vista como um alicerce fundamental para a aprendizagem futura, onde o pensamento abstrato e o raciocínio lógico serão cada vez mais exigidos.

Esse ambiente acolhedor e estimulante é visto como essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica que vai além do ensino formal e abarca a totalidade da experiência humana.

Nas falas dos pais, nota-se um "a priori pré-lógico" presente na maneira como as crianças se relacionam com o mundo escolar. Por exemplo, a Mãe da *Betelgeuse* relata que sua filha vê o brincar como uma parte natural do seu aprendizado. Esse relato evidencia uma compreensão intuitiva e sensível da importância do lúdico no desenvolvimento infantil. As crianças, ao vivenciarem essas experiências, não racionalizam a dicotomia entre brincar e aprender; para elas, essas atividades são aspectos inseparáveis de uma mesma realidade. Isso revela uma visão do mundo onde a aprendizagem ocorre de forma espontânea e intrínseca, marcada por um equilíbrio natural entre o interno e o externo, o imaginário e o real.

Os pais expressam expectativas para que a transição para o EF seja suave, mantendo o equilíbrio entre a ludicidade e o ensino formal. Este desejo reflete um significado profundo atribuído ao fenômeno da transição: a preservação da essência infantil e do direito ao brincar mesmo em uma fase de escolarização mais formal. A fala da Mãe da *Betelgeuse*, por exemplo, sobre o "portal do conhecimento," sugere um rito de passagem que respeita e acolhe as crianças em seu desenvolvimento, transformando a transição em uma experiência significativa e positiva. Essa percepção é ecoada pelos outros pais, que esperam que a escola continue oferecendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

A Rede de Significação nos permite perceber como os significados atribuídos a esse processo se manifestam em camadas que vão das mais diretas às mais sutis. Nas expressões

mais diretas, temos a importância dada aos ambientes escolares, aos brinquedos e às atividades lúdicas como elementos centrais no desenvolvimento das crianças. Esses aspectos concretos refletem um entendimento implícito de que o espaço físico e as atividades são fundamentais para promover uma educação significativa e integral.

Nas camadas mais sutis, encontramos o desejo dos pais de que a escola respeite o ritmo de cada criança durante a transição. Essa expectativa indica uma compreensão da educação como um processo não linear, no qual a individualidade e a singularidade de cada criança devem ser valorizadas. Aqui, o "a priori pré-lógico" se revela na confiança depositada pelos pais na capacidade da escola de conduzir essa transição de maneira cuidadosa e atenta às necessidades das crianças, preservando sua essência e promovendo um desenvolvimento saudável.

A análise dos discursos à luz da Rede de Significação fenomenológica evidencia uma abordagem pedagógica que valoriza a vivência humana em sua totalidade. A escola é vista como um espaço onde o brincar e o aprender se entrelaçam, e onde a transição para o EF é percebida não como uma ruptura, mas como uma continuidade de um processo de crescimento e descoberta.

6.6. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cacerense 1*

A maioria dos pais possui mais de um filho, sendo que alguns irmãos já frequentam ou frequentaram a escola de Ensino Fundamental para onde as crianças irão. Isso contribui para que os pais já estejam familiarizados com o ambiente escolar do EF e tenham expectativas mais claras sobre essa próxima etapa.

A maioria dos pais também já conhecem bem o trabalho da Escola *Constelação Cacerense 1*e expressa satisfação com a metodologia e os princípios pedagógicos adotados. Eles destacam que a escola segue as recomendações da BNCC, especialmente no que diz respeito à colaboração entre os níveis da EI e do EF. Há uma confiança geral de que a escola está proporcionando uma base sólida para os alunos, tanto em aspectos cognitivos quanto sociais, preparando-os para a próxima fase.

Os pais em geral acreditam que a escola e a creche prepararam bem as crianças para a transição para o EF. Eles destacam o desenvolvimento da autonomia, a socialização e as habilidades básicas de leitura e matemática como pontos fortes do trabalho realizado pela

escola. As famílias mencionam que as crianças mostram curiosidade e entusiasmo pelo aprendizado, indicando uma disposição positiva para os novos desafios.

Os pais esperam que o primeiro dia de aula no EF seja acolhedor e tranquilo, com atividades que ajudem as crianças a se sentirem parte da nova comunidade escolar. Eles enfatizam a importância de uma recepção calorosa e alegre, tanto pelos professores quanto pela equipe escolar, para facilitar essa transição.

As expectativas dos pais em relação à professora incluem paciência, compreensão e habilidade para lidar com as necessidades e emoções das crianças nessa fase de transição. Esperam que a professora seja acessível e comunique-se de forma clara com os alunos e seus responsáveis, ajudando a criar um ambiente que estimule o amor pelo aprendizado.

Quanto à escola, os pais esperam um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que ofereça suporte pedagógico adequado para o desenvolvimento das crianças. Há uma preocupação em equilibrar o foco nas habilidades acadêmicas com atividades lúdicas e momentos de socialização.

Os pais entendem que a rotina do EF será mais estruturada e focada em habilidades acadêmicas, como leitura e escrita. No entanto, eles esperam que ainda haja espaço para brincadeiras e atividades que permitam o desenvolvimento pessoal e criativo das crianças. Eles reconhecem que a adaptação a essa nova rotina pode ser desafiadora, especialmente em relação ao aumento da carga horária de estudo e à redução do tempo destinado às brincadeiras.

Os pais preveem algumas dificuldades na transição para o EF. A adaptação à nova rotina e à maior carga horária é uma preocupação comum. Além disso, alguns pais mencionam a timidez das crianças e o desafio de se acostumar a um ambiente mais formal e regrado. Apesar dessas preocupações, os pais confiam que, com o suporte da escola e dos professores, os alunos conseguirão superar essas dificuldades com sucesso.

Em geral, os pais demonstram confiança na escola e acreditam que ela está preparada para apoiar seus filhos nessa importante transição para o EF. Eles valorizam o equilíbrio entre a estrutura acadêmica e a atenção ao desenvolvimento emocional e social das crianças. As principais expectativas giram em torno de um ambiente acolhedor, professores compreensivos e uma rotina escolar que respeite o ritmo individual de cada aluno, permitindo uma transição suave e positiva para essa nova etapa da vida escolar.

Quadro 11 - Percepção dos pais/responsáveis pelos alunos da Educação Infantil da escola Constelação Cacerense 1 sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	Mãe da *Mintaka*: Minha filha, *Mintaka*, está tendo experiências muito boas em suas respectivas escolas. Está no último ano da Educação Infantil e já demonstra uma grande autonomia. Ela segue as rotinas facilmente, o que me deixa confiante de que está sendo bem preparada para o futuro." Mae do *Almitak*: Tenho dois filhos, o Davi Luca que está no último ano da Educação Infantil e sua irmã que está no quinto ano do Ensino Fundamental. Ambos estudaram na mesma instituição, a *Constelação Cacerense*, onde *Mintaka* sempre esteve desde os seus dois aninhos. Mãe do *Regulus*: Regulus gosta da escola dele, ele sempre enfatiza que a "tia" é muito legal e ensina muitas coisas pra ele. A hora que ele gosta mais é a hora da brincadeira livre. Mãe do *Alphard*: Meu filho sempre que chega da escola ele diz que na creche, gosta muito das brincadeiras e dos amigos que faz. Brinca muito, aprende canções e às vezes faz desenhos. Gosta de ir para a escola porque pode brincar com amigos e as tias são muito legais. Mãe de *Pleiades*: A *Pleiades* já tem uma boa rotina na creche. Ela participa de atividades diárias que envolvem brincadeiras, socialização e algumas atividades mais focadas em aprender regras e seguir rotinas. A creche ajuda muito a construir essa autonomia, e ela já consegue se organizar bem para essas tarefas. Mãe de *Doubhe*: *Doubhe* participa de muitas atividades lúdicas na creche, e isso a ajuda a ser mais independente. Ela gosta muito de brincar com as outras crianças e participa de atividades em grupo que envolvem desenhos, jogos e histórias. Ainda assim, noto que ela depende de mim em algumas situações fora da escola, mas a creche tem ajudado bastante com essa questão de socialização e autonomia. Mãe de *Achenar* A rotina da escola é algo que me deixa muito tranquila. A escola tem um olhar atento ao bem-estar da criança, o que se reflete em uma rotina equilibrada. Claro, com a chegada ao Ensino Fundamental, haverá uma mudança na rotina, um foco maior nas tarefas escritas. Mas tenho confiança de que a escola fará essa transição de forma acolhedora. Eu espero um primeiro dia de aula que tranquilize tanto as crianças quanto os pais, para que todos se sintam seguros e acolhidos nessa nova etapa. Mãe da *Merah*: A escola se preocupa em desenvolver a autonomia das crianças e respeitar o ritmo de cada uma. Eu acho isso fundamental, pois a *Merah* aprendeu a ser independente e a ter uma base sólida em conceitos básicos. Para mim, os princípios da escola focam em criar um ambiente onde a criança se sente segura e confiante para aprender e crescer.
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	Mãe da *Mintaka*: Na escola da *Mintaka*, eles oferecem vários brinquedos e atividades que ajudam no desenvolvimento das crianças. Eu gosto como eles conseguem equilibrar bem entre as atividades educativas e o tempo para brincar. Isso é importante para manter as crianças engajadas e felizes. Mãe de *Achenar*: Uma das coisas que mais gosto nesta escola é como eles incentivam os alunos a brincar e aprender. Os ambientes são preparados para que as crianças possam explorar e aprender de forma divertida. Para Achenar, isso fez toda a diferença. Mesmo com a entrada no Ensino Fundamental, eu espero que essas brincadeiras continuem. Acredito que o aprendizado não precisa ser algo rígido ou formal o tempo todo. Brincar, explorar e criar integrando brinquedos é muito mais proveitoso para os pequenos. Mãe da *Merah*: Eles conseguem equilibrar as atividades com momentos de brincadeiras, e isso alegra a *Merah*. Sei que no Ensino Fundamental a rotina vai ser diferente, com mais foco nas matérias, e talvez com menos tempo para brincar. Isso me preocupa um pouco, mas confio que a escola vai tornar essa mudança a mais tranquila possível. No primeiro dia de aula, espero que a escola crie um ambiente acolhedor, que ajude as crianças a se sentirem seguras e animadas.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DISCURSO SOBRE A TRANSIÇÃO DA DUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	Mãe da *Mintaka*: Para o próximo ano, quando a *Mintaka* começar no Ensino Fundamental, esperamos que ela continue recebendo o mesmo suporte excelente para se adaptar bem à nova fase. A escola que escolhemos para ela é a mesma que o irmão frequenta, e já estamos bem familiarizados com a equipe. Esperamos que a transição seja suave e que ela se sinta acolhida desde o primeiro dia. Esperamos também que a nova rotina inclua ainda momentos de brincadeiras e que a escola continue a ser um lugar seguro e estimulante para ela. *Mae do Almitak*: Meu filho já conhece as letras e tem tido uma boa preparação na creche, que acredito que o tenha preparado bem para o próximo passo em sua educação. Estou confiante que ele está pronto para a transição para o Ensino Fundamental, onde espero que continue a aprender em um ambiente acolhedor como o que sua irmã já experimenta. *Mãe do Regulus*: Não escolhemos a escola dele para o ano que vem, mas acredito que será a que o primo dele estuda ... a escola aqui do bairro. Meu filho falou que o primo dele conta que a escola que ele estuda é escola de gente grande e faz muita tarefa e isso está deixando Regulus um pouco ansioso mas acredito que ele está sendo em preparado. *Mãe do Alphard*: Para o próximo ano, estamos esperançosos mas também um pouco ansiosos sobre a transição de Alphard para o Ensino Fundamental. Esperamos que a nova escola continue a apoiar seu amor pelo aprendizado e que seja tão acolhedora quanto a creche. Mãe de *Pleiades*: Eu acho que a *Pleiades* está preparada para essa mudança. Ela já demonstra muita autonomia e segue bem as rotinas. Acredito que o ambiente da escola municipal, onde meu outro filho já estuda, será uma boa continuidade para ela. O maior desafio será a adaptação a uma rotina diferente, mas tenho confiança de que ela vai se sair bem, pois é uma criança curiosa e socialmente bem desenvolvida pois faz todas as tarefas que a professora passa." *Mãe de Polux*: Estou um pouco preocupada com a transição, porque a *Polux* ainda é um pouco dependente em algumas atividades e responsabilidades. Tenho dúvidas se ela vai conseguir se adaptar logo à nova rotina do Ensino Fundamental, que vai exigir mais dela. Mas, com o apoio certo da escola e dos professores, acredito que ela vai se ajustar com o tempo. *Mãe de Achenar:* A escola ainda não conversou comigo sobre essa transição, mas acredito que vai conversar ainda. Minha já sabe até escrever o nome... vai se adaptar bem *Mãe da Merah*: Acho importante que o aprendizado não se torne algo pesado para as crianças. O que eu gosto na escola é como eles usam os ambientes e os brinquedos para incentivar o aprendizado. A Merah sempre fala que gosta de brincar de princesa, mas daí eu pergunto a ela: e o que você aprendeu hoje na escola? E ela responde: um monte de coisas... Eu espero que na escola do ano que vem que o aprendizado não se torne algo pesado para as crianças.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os discursos dos pais sobre a rotina escolar e a transição das crianças da EI para o EF revela uma série de percepções que refletem as características globais, universais e primordiais da vivência humana. Há uma ênfase em um "a priori pré-lógico", evidenciando como os pais veem o processo educativo como algo mais profundo do que a simples transmissão de conhecimento. Eles percebem a escola como um ambiente que vai além do espaço físico e do

aprendizado acadêmico, integrando aspectos emocionais, sociais e lúdicos na formação dos filhos.

Os pais relatam a importância da autonomia e do equilíbrio entre atividades lúdicas e educativas na rotina escolar. Por exemplo, a mãe de *Mintaka* destaca a capacidade da filha de seguir rotinas e sua preparação para o futuro, enquanto a mãe de *Achenar* confia que a escola proporcionará uma transição acolhedora para o EF. Essas falas evidenciam uma compreensão de que a educação não se restringe à aquisição de habilidades acadêmicas, mas envolve o desenvolvimento integral da criança em um ambiente que equilibra o brincar e o aprender. Sobre o brincar Vygostky (1991) afirma que a criança utiliza o brincar como um reflexo das experiências vividas. Ao brincar com uma boneca e repetir o que sua mãe faz com ela, a criança não está apenas imaginando uma nova situação; ela está, na verdade, recriando e revivendo uma experiência real que teve. Essa atividade lúdica não é puramente fruto da imaginação, mas sim uma reprodução de eventos reais, onde a criança manifesta suas memórias de maneira ativa.

O brincar é fundamental no processo educativo porque permite à criança vivenciar a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. Ele facilita a transição para etapas mais formais de educação, como o Ensino Fundamental, ao promover habilidades como autonomia, resolução de problemas e interação social. Ao valorizar o brincar, a escola reconhece que a educação é um processo complexo e multifacetado, que vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos e se preocupa com a formação completa da criança.

A preocupação com a transição para o EF se manifesta como um fenômeno multifacetado. Os pais esperam que as escolas mantenham um ambiente de suporte e acolhimento, como mencionado pela mãe de *Mintaka*, que deseja que a filha continue a se sentir segura e estimulada. Há uma expectativa de que a nova etapa educativa não suprima o espaço para brincadeiras e imaginação, mas sim que continue a oferecer um contexto onde o aprendizado seja prazeroso e significativo.

Os discursos também revelam as camadas mais sutis e implícitas da transição. Há ansiedade e incerteza, como visto na fala da mãe de *Polux*, que expressa preocupação com a capacidade da filha de se adaptar à nova rotina do EF. Essa apreensão reflete uma preocupação mais profunda sobre o bem-estar emocional da criança durante essa mudança. A expectativa de que a transição seja uma extensão do ambiente acolhedor da EI aponta para um entendimento intuitivo de que o desenvolvimento infantil é um processo contínuo, que requer sensibilidade e adaptação por parte da escola.

Ao analisar esses discursos pela lente da Rede de Significação fenomenológica, percebe-se que a transição é vista como um momento crucial na vida das crianças, que envolve não apenas uma mudança de rotina, mas também uma transformação na maneira como elas se relacionam com o mundo e consigo mesmas. Os pais esperam que, mesmo com um maior foco em tarefas escritas e conteúdos acadêmicos, a essência do aprendizado, que integra afeto, ludicidade e socialização, continue a ser preservada.

6.7. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana*

Os pais destacam que, ao ingressar no EF, houve uma mudança na rotina diária das crianças. A mãe de *Altair* relata que, apesar das novas responsabilidades, como trabalhos manuais e tarefas pessoais, a escola mantém a ludicidade em todas as atividades. A rotina na escola *Constelação Cuiabana* não é apenas focada em conteúdos acadêmicos; ela envolve momentos de brincadeiras e atividades criativas, essenciais na pedagogia Waldorf. Isso proporciona uma transição suave e natural da EI para o EF, sem uma ruptura brusca.

O pai da *Belatrix* destaca que a dinâmica diária é equilibrada e que a escola conseguiu integrar novas responsabilidades de maneira leve e lúdica. *Belatrix* ainda participa de atividades manuais, como pintura, tricô e música, tornando o aprendizado mais agradável. De forma semelhante, os pais de *Fomalhaut* enfatizam que, mesmo com a maior ênfase na alfabetização e nas tarefas diárias, a escola consegue manter um ambiente que não pressiona as crianças. Para eles, a apresentação das atividades respeita o ritmo de cada criança, garantindo um envolvimento positivo com a escola.

A mãe de *Procyon* também percebe essa dinâmica positiva, destacando que a escola mistura momentos de aprendizado com atividades práticas e lúdicas. Ela menciona que essa abordagem tornou a rotina menos pesada, facilitando a transição do filho para o EF. Segundo ela, essa dinâmica equilibrada é fundamental para que as crianças se sintam motivadas e encarem a escola de forma leve.

Os pais valorizam muito os ambientes e as atividades lúdicas proporcionadas pela escola. Eles observam que a escola *Constelação Cuiabana* prepara cuidadosamente os ambientes para estimular a imaginação e a criatividade das crianças. A mãe de *Altair* ressalta que a escola usa brinquedos e materiais não apenas para diversão, mas também para

aprendizado e desenvolvimento, mesmo EF. Ela aprecia como a escola mantém um ambiente que inspira criatividade e autonomia, utilizando atividades manuais como tricotar, e diversas brincadeiras que tornam o aprendizado mais significativo.

O pai da *Belatrix* também enfatiza que a escola conseguiu manter a essência do lúdico, mesmo com a introdução de atividades mais acadêmicas. Os ambientes da escola são preparados para estimular a imaginação das crianças, oferecendo oportunidades para elas criarem e explorarem. *Belatrix* adora os momentos em que pode usar materiais naturais para criar, seja nas aulas de artes, trabalhos manuais ou durante o tempo livre.

Os pais de *Fomalhau*t destacam que os espaços da escola são pensados para proporcionar um aprendizado lúdico, o que ajuda as crianças a aprenderem de forma prazerosa. Mesmo com a rotina mais focada na alfabetização, os brinquedos e as atividades lúdicas continuam presentes. A mãe de *Procyon* concorda, ressaltando que a escola utiliza os ambientes e atividades lúdicas para ensinar de maneira prática e interativa, escolhendo cuidadosamente os brinquedos e materiais que estimulam a criatividade e o desenvolvimento motor.

Os pais concordam que a transição da EI para o EF foi uma preocupação inicial, mas se mostraram satisfeitos com a forma como a escola lidou com essa mudança. A mãe de *Altair* relata que a transição foi suave e natural, graças ao equilíbrio entre ludicidade e novas responsabilidades. A escola entendeu que as crianças ainda precisam de momentos lúdicos, mesmo quando começam a assumir novas responsabilidades, o que facilitou a transição.

O pai da *Belatrix* admite que inicialmente houve apreensão, especialmente por causa do processo de alfabetização na pedagogia Waldorf, que é mais gradual e menos “conteudista” em comparação com as escolas tradicionais. No entanto, ele destaca que a escola foi cuidadosa em preparar os pais e a criança para essa mudança, mantendo a ludicidade e o enfoque na criatividade. A *Belatrix* se adaptou bem ao novo ritmo, está feliz e motivada para aprender, e a transição foi feita de maneira respeitosa.

Os pais de *Fomalhaut* também expressaram uma preocupação inicial com a transição, mas ficaram satisfeitos com a forma cuidadosa como a escola conduziu o processo. Eles ressaltam que a escola conseguiu equilibrar a introdução de novas responsabilidades sem tirar a alegria e o prazer de aprender. Por fim, a mãe de *Procyon* aprecia como a escola manteve o aprendizado prazeroso mesmo no Ensino Fundamental, garantindo um ambiente onde o filho continua a ter contato com atividades manuais e criativas.

As percepções dos pais indicam que a escola *Constelação Cuiabana* tem sido bem-sucedida em proporcionar uma rotina equilibrada e envolvente para as crianças no primeiro ano

do EF. A transição da EI para o EI foi conduzida de maneira cuidadosa, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança. Os ambientes, brinquedos e atividades lúdicas continuam sendo uma parte central do aprendizado, ajudando a tornar a experiência escolar prazerosa e significativa. Os pais reconhecem o esforço da escola em integrar diferentes aspectos do desenvolvimento, criando um ambiente onde as crianças possam crescer de forma integral e harmoniosa.

Quadro 12 - Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana*

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	<u>*Mãe do Altair*</u>: Escolhemos a escola *Constelação Cuiabana* por acreditar nos princípios pedagógicos que ela segue. O que mais nos encanta é como eles integram diferentes atividades, não só focando no conteúdo, mas também no desenvolvimento emocional e artístico das crianças. O *Altair*, por exemplo, aprendeu a tricotar, o que não é apenas uma atividade manual, mas também uma forma de desenvolver paciência, coordenação e criatividade. Na escola Waldorf, cada aspecto do aprendizado é pensado para formar um ser humano mais consciente e equilibrado. <u>*Pai da Belatrix:*</u> A dinâmica diária na escola tem sido muito positiva para a *Belatrix*. Desde que ela entrou no Ensino Fundamental, percebemos que a rotina mudou um pouco em relação ao que era no Jardim III. Agora, ela tem atividades mais estruturadas e há uma ênfase maior na alfabetização. No entanto, o que eu acho mais interessante é como a escola Waldorf consegue integrar essas novas responsabilidades de uma forma leve e lúdica. A *Belatrix* ainda participa de atividades manuais, como pintura, tricô e música, e isso faz com que o aprendizado não seja algo pesado para ela. Ela chega em casa animada, contando sobre as novas coisas que aprendeu e as atividades criativas que fez. Isso mostra que a escola conseguiu encontrar um bom equilíbrio entre a estrutura necessária para o Ensino Fundamental e a ludicidade que é tão importante para as crianças nessa idade. <u>*Pai da Fomalhaut*</u>: Nós percebemos que a dinâmica diária na escola é bem estruturada e equilibrada. Quando a *Fomalhaut* estava no Jardim, a rotina era mais flexível, com muitas atividades lúdicas. Agora, no EF, as atividades são um pouco mais estruturadas, com uma ênfase maior no processo de alfabetização e nas tarefas diárias. No entanto, o que eu mais aprecio é que, mesmo com essa estrutura mais definida, a escola *Constelação Cuiabana* consegue manter um ambiente que não pressiona as crianças. *Fomalhaut* está adorando essa nova fase porque, embora ela tenha mais responsabilidades agora, as atividades são apresentadas de uma maneira que respeita o ritmo de cada criança. Ela chega em casa empolgada, contando sobre o que fez durante o dia, e isso mostra que a dinâmica da escola a envolve e a motiva. <u>*Mãe do Procyon*</u>: Escolhemos a escola Waldorf justamente por causa de seus princípios pedagógicos. Eles valorizam o desenvolvimento da criança de forma integral, respeitando o ritmo de cada uma. Diferente de outras escolas mais "conteudistas", aqui o aprendizado é mais completo, sem pressões. A escola não foca apenas em passar conteúdo, mas sim em promover um ambiente que incentiva a criança a explorar, aprender e crescer em todos os aspectos da vida. É realmente diferente e nos sentimos mais confortáveis sabendo que Procyon está em um lugar onde ele pode ser ele mesmo, sem a pressão de cumprir expectativas irreais.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	<u>*Mãe do Altair*</u>: A dinâmica diária na escola mudou um pouco agora que o *Altair* está no Ensino Fundamental. Ele tem mais responsabilidades, como trabalhos manuais e tarefas pessoais, mas o que nos deixa tranquilos é que a escola mantém a ludicidade em todas as atividades. A rotina não é apenas sobre sentar e estudar; ela envolve momentos de brincadeiras e atividades criativas, que são essenciais na pedagogia Waldorf. Isso faz com que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja suave e natural. A escola entende que as crianças ainda precisam de momentos lúdicos, mesmo quando começam a assumir novas responsabilidades. <u>*Pai da Belatrix*</u>*:* Uma das razões pelas quais escolhemos a pedagogia Waldorf foi justamente o ambiente acolhedor e a ênfase nas atividades lúdicas. Os ambientes da escola são cuidadosamente preparados para estimular a imaginação e a criatividade das crianças. No Ensino Fundamental, apesar da rotina ser um pouco mais estruturada, a Belatrix ainda tem acesso a atividades lúdicas e manuais. Ela adora os momentos em que pode usar materiais naturais para criar, seja em aulas de artes, trabalhos manuais ou durante o tempo livre. As brincadeiras também continuam sendo uma parte essencial do dia a dia escolar. Isso é fundamental porque, na nossa visão, as crianças aprendem muito através do brincar. A escola conseguiu manter a essência do lúdico, mesmo com a introdução de atividades mais acadêmicas, e isso é algo que valorizamos muito. <u>*Pai da Fomalhaut*</u>*:* Uma das coisas que mais valorizamos na escola Constelação Cuiabana é como os ambientes são pensados para estimular a criatividade e a imaginação das crianças. Desde o Jardim, percebemos que os espaços eram planejados para proporcionar um aprendizado lúdico. Agora, no EF, mesmo com uma rotina mais focada na alfabetização, os brinquedos e as atividades lúdicas ainda estão presentes. A *Fomalhaut* fala com entusiasmo sobre as atividades manuais, o uso de materiais naturais e os momentos em que eles podem brincar e explorar. Acho fundamental que, mesmo nessa nova etapa, a escola continue oferecendo esse ambiente rico em estímulos. Isso ajuda as crianças a aprenderem de forma mais prazerosa, sem perder o encanto pelo estudo. <u>*Mãe do Procyon*</u>: A rotina na escola mudou um pouco agora que ele está no Ensino Fundamental. Ele passa mais tempo em sala de aula, o que foi um pouco difícil no começo. No entanto, mesmo com essa mudança, a escola continua focando em atividades lúdicas, o que ajuda muito na adaptação. A dinâmica diária mistura momentos de aprendizado com atividades práticas e lúdicas,nando a rotina menos pesada. Isso facilitou muito a transição do Guilherme, porque ele não sentiu uma ruptura brusca. Ele ainda tem momentos de criatividade e brincadeira, e isso faz toda a diferença no seu desenvolvimento e no modo como ele encara a escola. .

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DISCURSO SOBRE A TRANSIÇÃO DA DUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	<u>*Mãe do Altair*</u>: O que mais gostamos na escola *Constelação Cuiabana* é o clima de leveza e alegria que existe nesse lugar. Desde o Jardim, o *Altair* sempre demonstra satisfação em frequentar a escola e teve acesso a espaços preparados para estimular a imaginação e o aprendizado de forma prática. Eles usam brinquedos e materiais que não são apenas para diversão, mas também para aprendizado e desenvolvimento. Mesmo no Ensino Fundamental, há uma preocupação em manter um ambiente sempre leve que inspire criatividade e autonomia. Os brinquedos, as atividades manuais, como tricotar, e as brincadeiras fazem parte do dia a dia das crianças, o que torna o aprendizado muito mais significativo. A escola não tira o lado lúdico, mesmo quando a criança começa a ter mais responsabilidades, e isso é algo que valorizamos muito. <u>*Pai da Belatrix* :</u> A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi um momento que nos deixou um pouco apreensivos no começo. Sabíamos que, na pedagogia Waldorf, o processo de alfabetização acontece de forma mais gradual e menos conteudista em comparação com as escolas tradicionais. No início, ficamos ansiosos, nos perguntando se a Belatrix se adaptaria bem a essa nova fase. No entanto, a escola foi muito cuidadosa em nos preparar para essa transição. Houve várias conversas com a professora e a coordenação pedagógica, onde eles explicaram como essa mudança seria conduzida. O fato de manter a ludicidade e o enfoque na criatividade foi crucial para que *Belatrix* fizesse essa passagem de maneira tranquila. Agora, olhando para trás, vemos que a escolha foi acertada. Belatrix se adaptou muito bem ao novo ritmo, está feliz e motivada para aprender. Se tivéssemos que escolher novamente, faríamos a mesma escolha. A transição foi feita de maneira respeitosa, sempre priorizando o ritmo da criança, e isso fez toda a diferença. <u>*Pai da Fomalhaut*</u> : Quando a *Fomalhaut* estava no Jardim, nós ficamos um pouco apreensivos sobre como seria essa transição para o EF, principalmente porque sabemos que na pedagogia Waldorf o processo de alfabetização é diferente do método tradicional. No início, sentimos uma certa ansiedade, mas a escola foi muito cuidadosa em nos preparar para essa mudança. Houve reuniões e conversas para explicar como seria a continuidade do aprendizado, sempre mantendo a ludicidade, que é tão importante nessa fase. Agora, vendo a *Fomalhaut* feliz e bem adaptada, sabemos que fizemos a escolha certa. A transição foi suave, respeitando o ritmo dela. A escola conseguiu equilibrar perfeitamente a introdução de novas responsabilidades sem tirar a alegria e o prazer de aprender. Se tivéssemos que escolher novamente, não mudaríamos nada. Sentimos que essa escolha é realmente a melhor para ela, permitindo que ela cresça e se desenvolva de forma integral. <u>*Mãe do Procyon*</u>: O que mais me agrada na escola *Constelação Cuiabana* é como eles utilizam os ambientes e as atividades lúdicas para ensinar. A escola tem espaços preparados para que as crianças possam aprender de maneira mais prática e interativa. Os brinquedos e materiais são escolhidos com muito cuidado, que estimulam a criatividade e o desenvolvimento motor. Mesmo agora no Ensino Fundamental, a escola mantém essa ideia de que o aprendizado deve ser prazeroso. *Procyon* ainda tem bastante contato com atividades manuais e criativas, e isso ajuda a manter o interesse e a alegria no processo de aprendizagem. Não sentimos falta de nada da creche, porque a escola tem tudo o que consideramos essencial para o desenvolvimento saudável do nosso filho.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise fenomenológica do discurso sobre a transição das crianças da EI para o EF, conforme apresentado no documento, permite acessar camadas profundas da vivência humana ao observar como os sujeitos (pais e responsáveis) interpretam e compreendem as experiências escolares de seus filhos. Sob a perspectiva da Rede de Significação, destacam-se elementos

universais e primordiais da vivência humana, como a busca pelo desenvolvimento integral, o respeito ao ritmo individual da criança e a valorização do lúdico como elemento fundamental no aprendizado. Segundo Steiner (2008, p. 60):

> Esse adentrar no ritmo da vida é de muito especial importância para toda educação e todo ensino; é muito mais importante do que enfatizar continuamente: "Você deve moldar todo o ensino tornando-o 'pleno de sentido', de modo a desvendar impudicamente, em tudo, o que efetivamente se encerra no assunto apresentado. " Só se pode ter uma ideia do que é exigido com isso desenvolvendo paulatinamente uma sensibilidade para a vida.

Em um nível mais direto, as falas refletem preocupações concretas dos pais sobre como seus filhos lidam com a transição entre essas etapas escolares, evidenciando um equilíbrio entre estrutura e ludicidade que a pedagogia Waldorf oferece. Isso se manifesta, por exemplo, na integração de atividades manuais e artísticas que, além de promoverem o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, servem como ponte para uma transição suave. Os pais ressaltam como esses elementos ajudam na adaptação das crianças, evidenciando uma percepção positiva dessa abordagem.

Em camadas mais sutis e implícitas, nota-se a valorização do respeito ao ritmo de cada criança, uma característica primordial da pedagogia Waldorf, que contrasta com métodos mais tradicionais e conteudistas. Essa escolha educacional, como revelam as falas, não apenas diminui a pressão sobre as crianças, mas também permite que elas cresçam em um ambiente que favorece a autonomia e a expressão criativa. A relação dessas experiências com o mundo, os outros e consigo mesmas torna-se, assim, uma jornada de autoconhecimento e desenvolvimento integral, onde o a priori pré-lógico se revela no reconhecimento do valor da infância como etapa crucial na formação do ser humano.

Em termos fenomenológicos, os significados atribuídos ao fenômeno da transição se manifestam em múltiplas camadas de experiência: desde a satisfação imediata das crianças com as atividades criativas e o ambiente acolhedor até a compreensão mais ampla dos pais sobre as implicações dessas escolhas na formação integral de seus filhos. Essas camadas revelam um movimento constante de interpretação e reinterpretação, onde cada experiência educacional é vista não apenas como um meio de adquirir conhecimentos, mas também como uma forma de nutrir o ser humano em sua totalidade.

6.8. Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre rotina das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense 2*

Os discursos dos pais sobre a transição da EI para o EF na escola *Constelação Cacerense 2* revelam percepções importantes sobre as mudanças na rotina escolar e seus impactos nas crianças e famílias. Essas mudanças envolvem a redução das atividades lúdicas, o aumento das demandas acadêmicas e a adaptação emocional das crianças.

Uma das características mais marcantes apontadas pelos pais foi a diminuição do tempo para brincadeiras, o que gerou saudades das práticas lúdicas vivenciadas na EI. Apesar de elogios à estrutura geral da escola, a falta de espaços criativos e brinquedos na nova rotina foi percebida como uma limitação significativa. Os pais sugerem que a inclusão de áreas de recreação, salas temáticas e atividades lúdicas regulares poderiam melhorar a experiência escolar das crianças, ajudando na adaptação ao novo contexto.

O aumento das responsabilidades acadêmicas foi outro ponto destacado. A maior rigidez na rotina e o foco em tarefas escritas exigiram ajustes tanto das crianças quanto das famílias. Enquanto algumas crianças estavam pedagogicamente preparadas, como *Alhena*, outras enfrentaram dificuldades maiores, como *Angares*, que demonstrou desatenção diante das novas exigências. Essa mudança também exigiu maior envolvimento dos pais no acompanhamento escolar, o que representou um desafio para muitas famílias.

Em termos de adaptação, os pais observaram que a transição impactou as crianças em aspectos emocionais e sociais. Apesar do acolhimento inicial positivo e do carinho demonstrado pelos professores, a redução das brincadeiras afetou o entusiasmo das crianças pela escola. *Alhena* e *Mira*, por exemplo, tiveram desafios emocionais mais significativos na transição, enquanto *Angares* mostrou entusiasmo pelos momentos lúdicos que ainda ocorrem ocasionalmente, ressaltando a importância de atividades criativas na manutenção do interesse escolar.

As famílias também destacaram que a transição poderia ter sido mais gradual. A inclusão de elementos lúdicos nos primeiros meses do EF foi sugerida como uma forma de facilitar a adaptação emocional e social das crianças, criando um equilíbrio maior entre aprendizado e brincadeira. Essa perspectiva reflete a visão de que o desenvolvimento integral das crianças depende tanto do ensino acadêmico quanto do estímulo emocional e social proporcionado pelas atividades lúdicas.

Apesar das dificuldades, os pais demonstraram confiança na equipe pedagógica e elogiaram a forma acolhedora como a transição foi conduzida. Eles acreditam que a escola desempenhou um papel importante na preparação social e cognitiva das crianças, embora identifiquem oportunidades de aprimoramento, especialmente na integração de brincadeiras ao currículo.

Quadro 13 - Percepções dos pais/responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Constelação Cacerense 2

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	*Mãe do Aldebaran:* Sempre ouvimos falar muito bem da escola *Constelação Cacerense2*, sobre os professores, e o acolhimento no primeiro dia foi maravilhoso. Meu filho adora a professora e a escola apesar da rotina ter mudado bastante agora há mais estrutura e menos momentos de brincadeira. *Mãe da Alhena:* A rotina agora é mais rígida, com muitas tarefas escritas, e minha filha sente falta das brincadeiras da EMEI. Apesar disso, ela estava preparada pedagogicamente, o que ajudou na adaptação. A maior dificuldade para nós foi acompanhar o aumento das tarefas. *Mãe do Angares:* Escolhemos essa escola porque já tínhamos uma boa experiência com a mais velha e confiamos na equipe pedagógica. A maior dificuldade foi lidar com o aumento das responsabilidades, pois *Angares* é um pouco destatento. *Mãe da Mira:* Escolhemos essa escola porque é perto de casa e foi recomendada por conhecidos. Ela foi bem recebida, e gosta muito da escola. A maior dificuldade foi lidar com os deveres e entender a nova rotina, tanto para ela quanto para nós.
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*Mãe do Aldebaran:* Na antiga EMEI em Pontes e Lacerda, *Aldebaran* tinha acesso a um parque de areia e um chuveiro que ele adorava. Acredito que a escola poderia investir mais em espaços e atividades lúdicas para as crianças, porque esses momentos são muito importantes. *Mãe da Alhena:* Há poucos brinquedos disponíveis, e as atividades são mais voltadas para tarefas escritas. Gostaria que a escola atual pudesse oferecer mais oportunidades de brincar. *Mãe do Angares:* Sobre as atividades lúdicas me filho fala que brinca na quadra, no recreio e as vezes na sala. Sempre chega contando o que fez na escola e conta com entusiasmo sobre as brincadeiras. *Mãe da Mira:* Hoje, as brincadeiras acontecem com menos frequência, e a escola poderia investir mais em brinquedos e ambientes criativos, como salas temáticas ou áreas de recreação. Acredito que isso tornaria o aprendizado mais divertido e ajudaria as crianças a se adaptarem melhor à nova rotina.
DISCURSO SOBRE A TRANSIÇÃO DA DUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	*Mãe do Aldebaran:* No Fundamental, a rotina ficou mais rígida, com mais lições e menos brincadeiras, o que inicialmente foi difícil para ele. Apesar disso, acredito que a EMEI o preparou bem, principalmente no desenvolvimento social e nas habilidades básicas. Ele já estava pronto para avançar. *Mãe da Alhena:* Na creche, ela tinha uma rotina mais flexível, com muitas brincadeiras. Embora estivesse preparada pedagogicamente, a transição emocional foi mais desafiadora. *Mãe do Angares:* A EMEI o preparou bem em termos de habilidades sociais e cognitivas, mas acho que a transição poderia ter sido mais gradual. Seria importante manter alguns elementos lúdicos da creche no Fundamental, como momentos mais de brincar livremente, principalmente nos primeiros meses para ajudar as crianças a se adaptarem melhor a essa mudança tão grande." *Mãe da Mira:* Embora estivesse pronta para a mudança, acredito que seria melhor se a transição tivesse sido mais gradual, com mais tempo para brincar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os discursos dos pais sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na escola *Constelação Cacerense* 2 evidenciam elementos universais e primordiais da vivência humana, destacando aspectos fundamentais da infância e das relações sociais. Essa transição é marcada por mudanças significativas na rotina das crianças, que impactam tanto suas experiências individuais quanto as dinâmicas familiares. Os relatos refletem a redução do tempo dedicado às brincadeiras, o aumento das responsabilidades acadêmicas e os desafios emocionais inerentes a essa etapa. Apesar disso, os pais destacam a confiança na equipe pedagógica e a qualidade do acolhimento inicial, reconhecendo que a escola desempenhou um papel importante na preparação social e cognitiva das crianças.

Uma das percepções mais comuns entre os pais é a saudade das práticas lúdicas que marcavam a rotina da Educação Infantil. O brincar, elemento central e universal da infância, é visto como uma ausência significativa no EF. Os pais relatam que a nova rotina, mais rígida e estruturada, limita as oportunidades de interação criativa e espontânea, fundamentais para o bem-estar emocional das crianças. Essa lacuna sugere uma necessidade implícita de equilíbrio entre as atividades acadêmicas e os momentos de ludicidade. A falta de espaços criativos, como parques ou salas temáticas, foi apontada como uma limitação concreta que poderia ser superada com investimentos em infraestrutura e práticas pedagógicas mais integradas ao lúdico.

O aumento das tarefas escritas e a maior rigidez da rotina escolar são aspectos destacados como desafiadores tanto para as crianças quanto para os pais. Enquanto algumas crianças, como *Alhena*, demonstraram estar preparadas pedagogicamente para essa transição, outras, como *Angares*, enfrentaram dificuldades relacionadas à atenção e ao volume de responsabilidades. Esse novo cenário também exigiu maior envolvimento dos pais no acompanhamento escolar, representando um desafio adicional para as famílias. A transição para o EF, portanto, foi percebida como uma fase de adaptação que exigiu ajustes emocionais, sociais e práticos.

As experiências emocionais das crianças revelam dimensões mais subjetivas dessa transição. Embora o acolhimento inicial e o carinho dos professores tenham sido elogiados, a redução das brincadeiras afetou o entusiasmo das crianças pela escola. Pais como os de *Mira* e *Alhena* identificaram que a adaptação emocional foi mais desafiadora do que a pedagógica, evidenciando a necessidade de estratégias que considerem o bem-estar emocional das crianças nesse período de mudança. A inclusão de elementos familiares e confortáveis da EI, como atividades lúdicas regulares, poderia tornar a transição mais harmoniosa.

Os significados atribuídos ao fenômeno da transição pelos pais destacam aspectos sociais, cognitivos e emocionais. Socialmente, o brincar é entendido como um meio de interação e pertencimento, enquanto a adaptação às novas demandas acadêmicas é percebida como um passo necessário para o desenvolvimento intelectual. Emocionalmente, os pais expressam sentimentos ambíguos, mesclando nostalgia pelas práticas da EI e confiança na capacidade dos filhos em enfrentar os novos desafios. Essas percepções evidenciam a complexidade da transição e a importância de estratégias pedagógicas que integrem as dimensões lúdicas e acadêmicas.

Apesar dos desafios, os pais demonstraram confiança na escola e destacaram a qualidade do trabalho pedagógico e do acolhimento, reconhecendo que a Constelação Cacerense 2 tem um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Incorporar práticas que dialoguem com as necessidades emocionais e sociais dos alunos fortalecerá ainda mais o vínculo das famílias com a escola, promovendo uma experiência educacional mais rica e significativa.

6.9. Percepções dos alunos da Educação Infantil da escola Constelação *Cuiabana* sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo

As brincadeiras são, sem dúvida, a parte favorita da rotina escolar para os alunos do Jardim III. Eles mencionam uma variedade de atividades, tanto ao ar livre quanto em ambientes internos. *Arcturus* destaca seu amor por brincar de "bater reloginho", pular corda, escorregar e correr. Ele valoriza a diversidade de brinquedos, especialmente aqueles que permitem brincadeiras em grupo com seus amigos, como a caixa de areia.

Vega também aprecia uma ampla gama de atividades, como brincar de pega-pega-ajuda, esconde-esconde, e jogos na areia. Ela menciona que brincar a faz feliz, e essa alegria está ligada aos diferentes ambientes e oportunidades de interação oferecidos pela escola, como a corda, o "relógio" e o espaço para brincar.

Rigel demonstra um interesse especial em atividades como coletar "dinheiro" de folhas, chutar bola e brincar de cozinha. Ele expressa um desejo de que a escola seja ainda mais temática, com elementos decorativos que reflitam suas atividades favoritas, como bolas por toda a escola. Essa criatividade é um indicador de como a escola incentiva a imaginação e a exploração.

Betelgeuse gosta de brincar de sorveteria, correr, brincar de casinha e cuidar de bonecas. Ela também fala sobre atividades como desenhar e brincar de panelinha. Para ela, a escola é um espaço onde há muitas opções de brincadeiras, mas ela ainda imagina como poderia ser ainda mais divertido, sugerindo a ideia de uma piscina.

Os alunos demonstram um grande apreço pelos espaços de brincadeiras oferecidos pela escola. *Arcturus* e *Vega* mencionam especificamente o escorregador, a caixa de areia e os brinquedos grandes ao ar livre como elementos que tornam a escola um lugar especial. *Arcturus* sugere que os brinquedos deveriam ficar no corredor para que as crianças possam brincar o tempo todo, destacando o quanto esses espaços são importantes para eles.

Rigel também destaca sua paixão por brincar com a bola e menciona que gostaria de ver a escola decorada com bolas. Sua visão sobre o ambiente escolar reflete um desejo de que a escola continue sendo um espaço que une aprendizado e diversão. *Betelgeuse* também valoriza a diversidade de atividades e sugere que uma piscina tornaria a escola ainda mais emocionante.

As crianças do Jardim III mostram um entendimento positivo em relação à transição para o primeiro ano. *Arcturus, Vega, Rigel* e *Betelgeuse* expressam entusiasmo sobre o que esperam aprender, como ler, escrever e fazer matemática, mas deixam claro que continuar brincando é uma prioridade para eles.

Arcturus espera que o próximo ano inclua mais brincadeiras e elementos lúdicos, como marshmallows e algodão doce. *Vega* e *Rigel* acreditam que o primeiro ano será uma combinação de aprendizado e diversão, e esperam que a brincadeira continue sendo uma parte importante de suas vidas escolares. *Betelgeuse* enfatiza que, mesmo no primeiro e no segundo ano, brincar deve permanecer como uma parte significativa de sua rotina, ressaltando que brincar é essencial para ela.

Em geral, os alunos do Jardim III têm uma relação muito positiva com a escola. Eles associam o ambiente escolar com alegria, aprendizado e, principalmente, brincadeiras. A escola é vista como um lugar onde eles podem expressar suas personalidades, fazer amigos e explorar sua criatividade. Essa percepção mostra a importância do ambiente escolar na formação da infância e destaca o sucesso da escola em equilibrar atividades educativas e lúdicas de maneira significativa para as crianças. Os alunos do Jardim III da escola *Constelação Cuiabana* valorizam profundamente as oportunidades de brincar e se expressar na escola. Para eles, a rotina escolar é um equilíbrio entre aprendizado e diversão. Embora reconheçam que o próximo ano trará novos desafios, como aprender a ler e escrever, seu desejo de continuar brincando demonstra a importância do lúdico em seu desenvolvimento. As percepções dos alunos indicam

que a escola tem conseguido criar um ambiente que respeita e nutre a infância, ao mesmo tempo em que prepara as crianças para os próximos passos em sua jornada educacional.

Quadro 14 - Percepção dos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana* sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR	*Arcturus:* Eu gosto de brincar muito! A gente brinca de bater reloginho, pular corda e balanço. Eu também desenho com umas pedras que fazem desenhos no chão e brinco no escorregador com o *Rigel*. E eu brinco na caixa de areia com o E.., o L... e o M. ....A gente corre bastante e tem brinquedos grandes, é muito legal! Eu gosto de vir pra escola porque estou na escola do meu primo, e lá tem muitas coisas legais pra fazer com meus amigos. *Vega:* Eu brinco de pega-pega, esconde-esconde e na areia. Também gosto de brincar de bola de basquete. Na escola, a gente brinca muito! Eu gosto de vir pra escola porque lá tem a areia, a corda e o relógio. Brincar me deixa feliz! *Rigel:* Brincar é uma coisa muito legal! Eu gosto de coletar dinheiro de folhas e de chutar bola. Também brinco de cozinha às vezes. Eu gosto de vir pra escola porque é muito legal, tem várias coisas pra fazer. Eu gosto de pintar também, acho a escola bem divertida. *Betelgeuse:* Eu gosto de brincar de sorveteria, de correr, brincar de panelinha e boneca. Também brinco de casinha e faço desenhos. Na escola, tudo é muito legal, eu gosto muito de vir.
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*Arcturus*: Ah, os brinquedos são bem legais! Eu gosto do escorregador, dos brinquedos grandes que tem lá fora, e da caixa de areia. Queria que todos os brinquedos ficassem no corredor, assim a gente podia brincar o tempo todo! Eu gosto de correr, e lá tem muito espaço pra isso. *Vega:* Eu gosto de brincar na areia e de pular corda. A escola poderia ser um castelo com plantas, princesas e príncipes! Mas já gosto muito de brincar de batata quente e de correr com a tia. É divertido e eu prefiro estar na escola do que ficar em casa. *Rigel:* Eu gosto de chutar bola, é o que mais gosto de fazer! Queria que a escola fosse toda enfeitada de bola, ia ser muito legal! Também gosto de brincar de cozinha, e é bem divertido poder fazer várias coisas diferentes. Tem muitas atividades que eu gosto. *Betelgeuse:* Eu acho a escola legal! Gosto de brincar de panelinha, boneca e na areia. Se a escola tivesse uma piscina, seria ainda mais legal! Eu gosto de brincar de tudo aqui, tem muitas coisas legais para fazer.
DISCURSO SOBRE AS EXPECTATIVAS PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO	*Arcturus*: No ano que vem, eu acho que vai ter mais brincadeiras. A gente vai desenhar, ler e escrever, igual a Bellatrix (minha irmã). Eu queria que tivesse bastante marshmallow e algodão doce, e a A... Prima estaria lá também. Ia ser muito divertido! *Vega:* Ano que vem vai ser legal! No primeiro ano, eu vou aprender a ler, escrever e fazer matemática, mas eu quero brincar bastante também! Vai ser divertido se eu puder continuar brincando. *Rigel:* No próximo ano, vou para o primeiro ano. Acho que vai ter atividades legais, vou aprender a escrever, mas também quero brincar bastante. Eu gosto de fazer as duas coisas, então quero que tenha isso! *Betelgeuse:* No próximo ano, eu quero continuar brincando, mesmo no primeiro e segundo ano. Eu espero que a escola continue sendo legal e que eu possa brincar bastante. Brincar é muito importante pra mim.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos discursos das crianças no contexto da transição da EI para o EF, baseada na Rede de Significação fenomenológica, revela características globais e primordiais da

vivência humana, especialmente no que se refere às percepções espontâneas e pré-lógicas dos sujeitos. As falas expressam, de maneira simples e direta, o modo como as crianças vivenciam o mundo ao seu redor, suas interações com os outros e consigo mesmas, manifestando camadas de significados que vão desde a percepção imediata e concreta até aspectos mais sutis da experiência.

Nas falas de *Arcturus, Vega, Rigel e Betelgeuse*, o brincar ocupa um lugar central, sendo descrito como a atividade mais prazerosa e significativa no ambiente escolar. O brincar não é apenas uma forma de diversão, mas uma maneira pela qual as crianças interpretam e compreendem o mundo, os espaços e as relações sociais. Ao se referirem aos brinquedos e ao ambiente da escola, os discursos revelam a importância da ludicidade como elemento primordial para o desenvolvimento da criança, algo que transcende a dimensão pedagógica e se torna parte essencial da vivência humana. Este a priori pré-lógico está presente na maneira como as crianças acessam o mundo, espontaneamente e sem a mediação de conceitos racionais ou acadêmicos.

Os significados atribuídos à transição para o próximo ano letivo emergem de forma interessante, pois as crianças, embora conscientes das novas responsabilidades que virão com o aprendizado formal (como leitura, escrita e matemática), continuam a valorizar o brincar como elemento indispensável de suas rotinas. Elas expressam um desejo de manter o equilíbrio entre atividades acadêmicas e lúdicas, o que indica uma percepção intuitiva da importância de ambas as dimensões para seu bem-estar e desenvolvimento integral. Segundo Romanelli (2008, p. 18),

> [...] o papel da arte e do lúdico como promotores do desenvolvimento de qualidades essenciais ao desenvolvimento e à formação humana, tais como a observação, a sensibilidade, a imaginação, a inspiração e a intuição, que alimentam o processo criativo. Acredito que esta é uma questão a ser respondida pela qualidade de educação proporcionada [..]

Essas falas manifestam diferentes camadas de experiência: as expressões mais diretas estão nas descrições das atividades que as crianças já realizam e nas expectativas claras de continuidade do brincar; as mais sutis e implícitas aparecem nas projeções sobre o futuro, nas quais as crianças associam o aprendizado formal a elementos lúdicos, revelando que o brincar continua sendo uma necessidade fundamental, mesmo diante da transição para o EF. Essa transição, do ponto de vista fenomenológico, é percebida como uma continuidade da vivência alegre e criativa que as crianças associam à escola, reforçando a ideia de que a educação para elas deve ser um processo integral, prazeroso e sem rupturas bruscas.

6.10. Percepções dos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cacerense1* sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo

As crianças da escola *Constelação Cacerense 1* têm uma percepção muito positiva de sua rotina escolar. Para elas, o dia na escola é repleto de atividades variadas que mesclam aprendizado e diversão. *Mintaka* e *Alnitak* destacam que o dia na escola envolve muitas atividades como desenhar, pintar, brincar de esconde-esconde, montar coisas e ouvir histórias. *Regulus* e *Alphard* também mencionam atividades como brincar de casinha, correr, jogar bola e fazer piqueniques.

O cotidiano escolar é visto pelas crianças como um ambiente em que há espaço para a criatividade e para a interação com os amigos. *Achenar* e *Merah*, por exemplo, valorizam a variedade de brinquedos e o espaço para brincar, o que permite que eles inventem novas brincadeiras e se envolvam em atividades de faz de conta. Mesmo quando expressam desejos específicos, como *Achenar* que gostaria de ir mais ao parque quando não está tão calor, os alunos ainda demonstram satisfação com o ambiente e a dinâmica oferecida pela escola.

As brincadeiras e os ambientes lúdicos são uma parte muito importante da experiência das crianças na escola *Constelação Cacerense 1*. Os alunos mencionam várias atividades que os mantêm engajados e felizes durante o dia. Brincar de esconde-esconde, pular corda, brincar de casinha e fazer piqueniques são atividades recorrentes mencionadas pelas crianças, indicando que elas valorizam a variedade de opções oferecidas.

Os brinquedos também desempenham um papel importante na rotina das crianças. *Regulus* destaca que os brinquedos são "muito legais" e expressa o desejo de ter um campo de futebol para jogar. *Alnitak* e *Polux* gostariam de ter ainda mais brinquedos na escola, como um navio pirata e uma piscina de bolinhas gigante. *Pleiades* aprecia os espaços para brincar e se diverte com os brinquedos que a escola oferece, destacando que, diferente de sua casa, a escola tem muitos espaços e brinquedos disponíveis. Essa visão coletiva mostra que as crianças veem a escola como um local que incentiva a brincadeira, a exploração e a interação.

As expectativas das crianças para o próximo ano letivo são positivas e cheias de esperança. *Mintaka, Alnitak, Regulus* e *Achenar* expressam entusiasmo em aprender novas habilidades como ler e escrever, mas também destacam o desejo de continuar brincando. Eles esperam que o próximo ano traga novas aventuras e oportunidades para brincar e aprender com os amigos.

Alphard e *Merah* também esperam que a diversão continue. Eles querem que, mesmo com o avanço para o próximo ano, a escola mantenha atividades lúdicas, como brincar de faz de conta, desenhar e contar histórias. *Polux* e *Pleiades* compartilham esse sentimento, esperando que o próximo ano seja um equilíbrio entre aprendizado e brincadeiras. Eles desejam que a escola continue sendo um ambiente onde o aprendizado seja divertido e onde possam explorar sua criatividade.

As percepções das crianças do último ano da EI da escola *Constelação Cacerense* 1 destacam uma visão positiva e envolvente da rotina escolar. A escola é vista como um espaço onde brincar e aprender estão integrados, proporcionando às crianças um ambiente seguro e estimulante para seu desenvolvimento. As crianças valorizam as oportunidades de brincar, os ambientes lúdicos e a liberdade para criar e explorar. Para o próximo ano letivo, elas expressam entusiasmo em aprender novas habilidades, mas desejam que a escola continue oferecendo um espaço onde a diversão e o aprendizado caminhem juntos.

Quadro 15 - Percepção dos alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cacerense* 1 sobre a rotina escolar, brincadeiras e expectativas para o próximo ano letivo

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR	*Mintaka:* Eu gosto muito do dia na escola porque tem muitas coisas pra fazer. A gente brinca de esconde-esconde, pula corda e constrói castelos com blocos. Eu também gosto quando a professora deixa a gente desenhar e pintar. *Alnitak:* Na escola, a gente faz muitas coisas legais! A gente brinca de super-herói, monta coisas e também faz desenhos. Eu gosto quando a professora conta histórias. *Regulus:* Eu gosto da escola porque a gente pode correr, brincar de pega-pega e jogar bola. A professora deixa a gente brincar, e também fazemos atividades legais na sala, como pintar e desenhar. *Alphard:* Na escola, a gente faz várias coisas, como brincar de casinha. A professora sempre tem uma brincadeira diferente pra gente fazer, e eu gosto disso. *Achenar:* Eu gosto dos brinquedos que a gente tem na escola. Tem os blocos de montar e o escorregador. Eu gosto de brincar de faz de conta, e a escola tem muitos lugares pra gente brincar. Tem espaço pra correr e brincar com os amigos. Eu só não gosto quando está muito calor, por que daí a professora não leva a gente para o parque. *Merah:* A escola é cheia de lugares legais pra brincar. A gente faz piquenique, e tem também os brinquedos grandes lá fora. Eu gosto de brincar de casinha, desenhar e contar histórias. *Polux:* Os brinquedos da escola são muito legais. A gente tem blocos pra construir coisas, bolas pra jogar e um monte de lugar pra correr. Eu gosto quando a gente pode brincar de faz de conta e inventar histórias. Eu queria que tivesse uma piscina de bolinhas gigante na escola, mas mesmo assim, eu gosto muito de brincar aqui. *Pleiades:* Eu acho a escola muito divertida porque tem muitos brinquedos e espaços pra brincar. Eu gosto de desenhar com giz no chão e brincar de pular corda. A professora sempre deixa a gente brinca.

Continua.

Continuação.

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*Mintaka:* Eu gosto quando a gente pode inventar brincadeiras novas. *Alnitak:* "Eu gosto muito dos lugares onde a gente pode brincar na escola. O escorregador é bem divertido, e eu também gosto de brincar com os blocos de montar. Queria que a escola tivesse mais brinquedos, como um navio pirata, mas mesmo assim, gosto muito daqui. *Regulus:* Os brinquedos da escola são muito legais! Queria que tivesse um campo de futebol onde a gente pode correr e jogar bola. *Alphard:* A casinha, onde a gente pode brincar de faz de conta, é o meu lugar favorito. Eu gosto de brincar de casinha com meus amigos. *Achenar:* Eu gosto de brincar de faz de conta, e a escola tem muitos lugares pra gente brincar. Tem espaço pra correr e brincar com os amigos. Eu gosto quando a gente pode inventar brincadeiras novas. *Merah:* Eu gosto de brincar de casinha e princesas, desenhar e contar histórias. Eu queria que tivesse mais brinquedo pra gente brincar, mas eu acho a escola muito legal do jeito que é. *Polux:* Os brinquedos da escola são muito legais. Eu gosto quando a gente pode brincar de pega - pega. Eu queria que tivesse uma piscina de bolinhas gigante na escola. *Pleiades:* Eu acho a escola muito divertida porque tem muitos brinquedos e espaços pra brincar. Na minha casa não tem brinquedo e nem espaço. Por isso gosto muito dessa.
DISCURSO SOBRE AS EXPECTATIVAS PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO	*Mintaka:* No próximo ano, eu quero aprender a ler e a escrever, mas também quero continuar brincando com meus amigos. Vai ser legal se tiver muitas aventuras. *Alnitak:* Eu acho que o próximo ano vai ser legal! A minha irmã que estuda lá gosta muito então eu vou gostar também. *Regulus:* No próximo ano, vou para o primeiro ano. Acho que vai ter mais coisas pra aprender, como números e letras, mas espero que a gente possa brincar bastante também. Eu quero continuar jogando bola e brincando com os meus amigos. *Alphard:* Eu quero que no próximo ano a gente continuar brincando de faz de conta. Vai ser divertido se a gente puder desenhar, brincar de casinha e fazer muitas coisas diferentes. *Achenar:* No próximo ano, eu quero desenhar, ler e escrever. Eu espero que tenha mais brincadeiras e que a gente possa brincar de faz de conta. Vai ser legal se tiver novas aventuras. *Merah:* Eu quero aprender coisas novas no próximo ano, mas também quero brincar bastante. Vai ser divertido se a escola continuar cheia de coisas legais pra fazer. *Polux:* Eu espero que no próximo ano a gente possa brincar bastante. Vou aprender a escrever, mas eu quero que ainda tenha muitas brincadeiras. *Pleiades:* No próximo ano, eu quero aprender mais coisas, como ler e escrever, mas também quero brincar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Baseando-se na Rede de Significação fenomenológica, esses discursos mostram como os significados atribuídos à transição da EI para o EF se manifestam em várias camadas de experiência.

Nas falas de *Mintaka, Alnitak, Regulus, Alphard, Achenar, Merah, Polux e Pleiades*, a ludicidade está no centro de suas experiências escolares. O brincar não é apenas uma atividade

recreativa, mas uma maneira primordial de as crianças se relacionarem com o espaço, com os colegas e com os objetos ao seu redor. Esta percepção revela uma característica universal da vivência infantil: a necessidade de explorar o mundo por meio do lúdico. A escola, para essas crianças, é um lugar de aventuras, imaginação e criação de histórias, onde o aprendizado formal (como leitura e escrita) é algo que elas associam naturalmente ao brincar, sem grandes distinções.

Essa manifestação pré-lógica, presente nas camadas mais diretas das experiências, é exemplificada por descrições concretas das atividades diárias, como desenhar, pular corda, construir com blocos e brincar de faz de conta. As crianças percebem o espaço escolar como um ambiente vasto e rico em possibilidades criativas, o que reflete uma relação intuitiva e natural com o ambiente de aprendizado.

Nas camadas mais sutis e implícitas, os discursos sobre as expectativas para o próximo ano revelam uma compreensão mais ampla sobre o processo de transição. As crianças, embora conscientes de que aprenderão coisas novas como números, letras e habilidades de leitura, expressam o desejo de manter o brincar como parte central de sua rotina escolar. Essa demanda por continuidade na ludicidade indica uma percepção intuitiva de que o desenvolvimento humano não se limita ao aprendizado formal, mas inclui também a criatividade e a imaginação, essenciais para a construção de significados e experiências ricas.

Através da análise dessas falas, torna-se evidente que o fenômeno da transição escolar, para as crianças, não é percebido como uma ruptura, mas como uma extensão de sua vivência atual, onde o lúdico continua sendo fundamental para seu desenvolvimento e bem-estar. Assim, os significados atribuídos a essa transição revelam-se tanto nas expressões mais diretas (as descrições dos brinquedos e atividades) quanto nas mais sutis (o desejo de continuar brincando no próximo ano, mesmo com novas responsabilidades).

6.11. Percepções dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana* sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Os alunos do primeiro ano demonstram uma compreensão positiva da rotina escolar. Eles reconhecem que, além de brincarem, também participam de atividades educacionais como pintar, escrever, fazer trabalhos manuais e aprender conceitos de matemática. Alguns relatos, como o de *Altair*, mostram que as crianças associam as aulas a atividades criativas, como

desenhar após ouvir uma história contada pela professora. Já *Belatrix* percebe uma diferença clara entre a rotina atual e a da creche, observando que agora há mais atividades de aprendizado com caderno, o que ela considera algo positivo, apesar de sentir saudade de alguns elementos da fase anterior.

As brincadeiras são um aspecto central na experiência escolar das crianças. Jogos como "pega-pega-ajuda", "morto-vivo" e atividades de Educação Física são citados frequentemente pelos alunos como suas atividades favoritas. Para *Altair, Fomalhaut e Procyon*, brincar é uma parte importante e divertida do dia escolar. Eles valorizam o tempo dedicado a essas atividades, mostrando entusiasmo pelas brincadeiras que envolvem movimento e interação com os amigos. *Procyon* expressa o desejo de ter mais brinquedos na escola, o que indica que, para ele, as brincadeiras poderiam ser ainda mais variadas e presentes no cotidiano.

Os alunos demonstram consciência das diferenças entre a rotina da creche e do EF. *Belatrix e Fomalhaut* apontam mudanças significativas, como a introdução do uso do caderno e a diminuição de brinquedos disponíveis. Enquanto *Belatrix* destaca o aumento das atividades de aprendizado, ela também menciona que agora há mais meninos na turma e sente falta de um ambiente com mais meninas. *Fomalhaut* sente saudades do parquinho da antiga escola, indicando que as brincadeiras e o espaço para atividades lúdicas do Jardim deixaram uma impressão duradoura. *Procyon*, por sua vez, observa que as aulas de Educação Física e os trabalhos manuais em matemática são novidades que ele valoriza na rotina atual.

Em geral, os alunos do primeiro ano da escola *Constelação Cuiabana* mostram-se satisfeitos com sua rotina escolar, gostando tanto das atividades lúdicas quanto das aulas. A combinação entre aprender e brincar parece ser um ponto positivo para eles. *Altair*, por exemplo, expressa sua satisfação em ir para a escola, independentemente do clima, e demonstra entusiasmo com as atividades que envolvem a participação ativa, como ouvir histórias e pensar em desenhos. *Belatrix* também indica uma preferência pela escola em relação a ficar em casa, mesmo mencionando alguns desconfortos, como carregar a mochila.

Os relatos dos alunos do primeiro ano do EF da escola *Constelação Cuiabana* indicam que a rotina escolar é percebida como um equilíbrio entre aprendizado e brincadeiras. Embora alguns alunos sintam falta de certos aspectos da creche, como os brinquedos e o parquinho, eles também reconhecem os novos elementos positivos da fase atual, como a introdução do caderno e das atividades mais estruturadas. As brincadeiras continuam sendo uma parte fundamental e valorizada da rotina, mostrando a importância do lúdico na educação e no desenvolvimento integral das crianças.

Quadro 16 - Percepção dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Constelação Cuiabana sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR	*Altair*: "Eu aprendo um monte de coisas, como pintar, escrever e fazer números. Eu acho isso legal porque professora deixa a gente brincar também." *Belatrix*: Eu brinco e estudo. A gente usa caderno, giz, e também brinca na sala, como quando jogamos 'morto-vivo'. Eu acho tudo muito legal. Só não gosto de carregar minha mochila, porque quando coloco ela atrás da cadeira, me incomoda. Mas, mesmo assim, eu gosto mais da escola do que ficar em casa, lá é chato." *Fomalhaut:* "Brincar é algo bem legal! Na escola, eu gosto de brincar de pega-pega, fazer Educação Física e todas as outras brincadeiras que a gente faz lá. Também aprendo muita coisa, como as formas nas aulas de trabalho manual, faço minha cobrinha e aprendo inglês. Eu até brinco em casa das coisas que aprendo na escola. É divertido estudar e brincar ao mesmo tempo. *Procyon*: "Brincar é algo muito legal, principalmente com os amigos. Na escola, eu gosto de brincar de pega-pega-ajuda. Eu também gosto de estudar. Aqui a gente tem aula de Educação Física e faz trabalhos manuais em matemática, que eu acho bem legal."
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*Altair*: Eu gosto de ir pra escola, tanto no frio quanto no calor. Brincar é legal, eu gosto de brincar de pega-pega-ajuda com meus amigos. Quando a professora conta uma história eu já fico pensando no desenho que vou fazer. *Belatrix*: Eu brinco e estudo. A gente usa caderno, giz, e também brinca na sala, como quando jogamos 'morto-vivo'. Eu acho tudo muito legal. Só não gosto de carregar minha mochila, porque quando coloco ela atrás da cadeira, me incomoda. Mas, mesmo assim, eu gosto mais da escola do que ficar em casa, lá é chato. *Fomalhaut*: Eu gosto de brincar de pega-pega e de fazer Educação Física. São as minhas brincadeiras favoritas. Lá tem várias brincadeiras legais, mas eu também gosto de aprender as formas e de fazer trabalhos manuais. *Procyon*: Eu gosto de brincar de pega-pega-ajuda com meus amigos. Queria que a escola tivesse mais brinquedos, ia ser ainda mais divertido.
DISCURSO SOBRE AS MUDANÇAS DE ROTINAS ESCOLARES OCORRIDAS	*Altair*: Não sinto falta de nada, aqui eu também brinco *Belatrix*: Não tinha escada para subir, nem pebolim, nem quadra. Lá tinha muito mais brinquedos, mas não tinha caderno pra escrever, mas eu não sinto falta de nada da escola antiga. Eu gosto daqui mudou bastante. Na creche tinha mais brinquedos, mas aqui a gente aprende mais com caderno. Também tem mais meninos do que meninas, e alguns meninos desobedecem. Eu gostaria que tivesse mais meninas na turma." *Fomalhaut*: Sinto saudades do parquinho da outra escola. Lá a gente lanchava e depois ia brincar. Era muito legal. *Procyon*: Sim, mudou. Aqui tem aulas de Educação Física e também fazemos trabalhos manuais em matemática. Na outra escola, não tinha nada disso. Lá a gente não usava cadernos, e aqui a gente usa.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao realizar uma análise fenomenológica dos discursos presentes no documento, podemos identificar características universais e primordiais da vivência humana infantil, revelando o a priori pré-lógico nas percepções das crianças ao enfrentarem o mundo escolar. Utilizando a Rede de Significação fenomenológica, podemos observar que os significados atribuídos à transição da EI para o EF se manifestam em diferentes camadas de experiência.

Nas falas de *Altair, Belatrix, Fomalhaut e Procyon*, a transição escolar é vivenciada de maneira concreta através das atividades diárias. Para eles, a escola é um lugar onde o aprendizado e o brincar se mesclam. Atividades como "brincar de pega-pega", "fazer trabalhos manuais" e "aprender formas" são descritas como momentos significativos de suas rotinas. O brincar, embora pareça uma atividade lúdica, é também uma maneira de internalizar o conhecimento. Essa combinação entre brincar e aprender revela uma característica universal da infância: a capacidade de integrar o mundo físico e social através de atividades que parecem simples, mas que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A percepção das crianças sobre o que aprendem também é direta e imediata. Elas mencionam o uso de "cadernos", "giz" e "trabalhos manuais", mostrando que as ferramentas de aprendizado são vistas como meios de expressão e criatividade, além de fontes de conhecimento formal. Esse aspecto reforça a ideia de que, para elas, aprender e brincar são processos interligados, uma característica universal da experiência humana infantil.

Em uma camada mais sutil, os discursos das crianças revelam como a transição para o EF é percebida em termos de mudança nas responsabilidades e na rotina. *Belatrix*, por exemplo, faz comparações entre a creche e a escola atual, destacando que agora ela tem mais "meninos do que meninas", o que altera suas interações sociais. Já *Fomalhaut* demonstra saudade do parquinho da antiga escola, sugerindo que, para ela, o brincar em espaços ao ar livre tinha um papel importante no seu bem-estar emocional. Aqui, a transição escolar não é vista apenas como uma mudança no ambiente físico, mas como uma mudança nas experiências sociais e na maneira como elas percebem suas interações.

As expectativas sobre as novas responsabilidades também estão presentes nas falas. *Procyon* menciona que agora usa "cadernos", algo que não acontecia na outra escola. Isso revela um entendimento pré-lógico de que a escolarização implica novas demandas e modos de aprender, mas que ainda assim é possível manter o prazer nas atividades. Ao mesmo tempo, essa percepção reflete o desejo de manter o brincar como parte essencial da experiência escolar, mostrando uma necessidade de continuidade entre as fases da infância, mesmo com o aumento das responsabilidades.

O a priori pré-lógico se revela no fato de que as crianças não fazem distinção rígida entre aprender e brincar. Para elas, o brincar está profundamente enraizado no processo de conhecer o mundo e a si mesmas. Isso é demonstrado quando *Altair* menciona que "quando a professora conta uma história, eu já fico pensando no desenho que vou fazer". Essa ligação

imediata entre narrativa e expressão criativa é uma manifestação clara do pré-lógico: uma maneira de experimentar o mundo sem a necessidade de mediação racional ou consciente.

Essa fusão de experiências lúdicas e acadêmicas reflete uma percepção intuitiva e primária da realidade, onde o conhecimento é construído através de atividades sensoriais e interações com o ambiente e os outros.

As falas das crianças expressam um movimento contínuo de interpretação e compreensão de suas experiências escolares. A transição para o EF, embora represente um aumento de responsabilidades, não é percebida como uma ruptura. Ao contrário, as crianças demonstram uma expectativa de continuidade, onde o brincar e o aprender coexistem em harmonia. Essa visão revela características universais e primordiais da infância, onde o lúdico é uma ferramenta central para a compreensão do mundo. Ao mesmo tempo, a análise fenomenológica revela camadas mais sutis da experiência, como as mudanças nas interações sociais e as novas expectativas que surgem com a transição escolar.

6.12. Percepções dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense2* sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Os relatos dos alunos *Aldebaran, Alhena, Angares e Mira* revelam percepções comuns e individuais sobre a rotina escolar, brincadeiras e a transição da EI para o EF na escola *Constelação Cacerense*. Suas falas destacam a importância do brincar, a mudança nas dinâmicas escolares e os elementos que valorizam em suas experiências educacionais.

Todos os alunos expressaram a centralidade do brincar em suas vidas escolares, enfatizando que essa atividade é fundamental para sua felicidade e bem-estar. *Aldebaran* associa brincar a correr e jogar bola, enquanto *Alhena* e *Mira* valorizam brincadeiras que envolvem interação social, como brincar de casinha ou desenhar com as amigas. *Angares* foca em atividades criativas, como montar coisas e jogos.

Apesar de gostarem de aprender, os quatro demonstram insatisfação com a redução do tempo para brincar em comparação à creche. Eles sentem falta de atividades lúdicas e espontâneas que promoviam momentos de descontração e interação com os colegas. Essa mudança é particularmente evidente nas falas de *Angares* e *Mira*, que mencionam saudades dos brinquedos e amigos da creche.

A transição para o EF trouxe mudanças significativas na rotina, com maior ênfase em lições, deveres e tarefas estruturadas. Essa mudança é percebida como uma perda, especialmente porque o tempo dedicado às brincadeiras diminuiu.

Aldebaran destaca que, embora a nova escola tenha mais estrutura, como a quadra, ela carece de elementos lúdicos presentes na creche, como o parque de areia.

Alhena e *Mira* observam a diferença entre as atividades da creche e da nova escola, onde há mais foco no trabalho acadêmico.

Essa transição também impacta a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar. *Angares*, por exemplo, elogia a professora, mas comenta que a escola nem sempre atende às suas expectativas lúdicas. *Mira* menciona que a professora permite trazer brinquedos, o que parece ser um esforço para equilibrar a seriedade da nova rotina com momentos lúdicos.

Quando perguntados sobre a escola dos sonhos, os alunos imaginaram um ambiente mais lúdico e criativo. *Aldebaran* deseja um grande campo de futebol e mais recreio, enquanto *Alhena* e *Mira* gostariam de parquinhos e brinquedos variados. *Angares* enfatiza a importância de uma sala cheia de jogos e brinquedos que permitam a exploração criativa.

Essa visão reforça a necessidade de maior equilíbrio entre atividades acadêmicas e lúdicas na rotina escolar. A falta de tempo para brincar, de espaços apropriados e de elementos como massinha, mencionada por *Mira*, é sentida como uma ausência significativa.

Os discursos refletem a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças, especialmente em um momento de transição como o ingresso no EF. Embora valorizem o aprendizado e as novas experiências, os alunos deixam claro que o brincar é essencial para sua motivação, felicidade e conexão com a escola.

A escola *Constelação Cacerense*parece atender a algumas demandas das crianças, como oferecer espaços maiores e professores que promovem momentos de interação. No entanto, há uma oportunidade de incluir mais atividades lúdicas e criativas que conectem as características da EI às demandas do EF.

A importância de repensar a transição escolar, promovendo uma rotina que valorize tanto o aprendizado formal quanto o brincar, essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Quadro 17 - Percepção dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense 2* sobre a rotina escolar, brincadeiras e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

UNIDADE DE SENTIDO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
DINÂMICA DIÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR	*Aldebaran:* Brincar pra mim é correr e jogar bola com os amigos, a parte mais divertida do dia! Na escola, gosto de brincar de pega-pega no recreio, na creche a gente brincava mais. Gosto de aprender, mas prefiro o recreio, e seria legal se tivesse mais diversão e um grande campo de futebol. *Alhena:* Brincar, pra mim, é se divertir e fazer coisas legais com os colegas. Na escola, gosto de brincar de casinha com as amigas. Mas agora tem mais coisas pra escrever. Leio, escrevo e faço tarefas, o que é importante, mas queria mais tempo pra brincar. Na escola dos meus sonhos, teria muitos brinquedos e brincadeiras. *Angares:* Pra mim, brincar é fazer coisas engraçadas, como esconde-esconde. Na escola, Eu estudo e faço lições, mas prefiro brincar. Queria uma sala cheia de jogos, porque amo montar coisas. A escola dos meus sonhos teria mais jogos e menos lição. Sinto falta dos brinquedos da creche, era muito divertido, ah, e dos meus amigos também! *Mira*: Brincar é usar meus brinquedos e inventar histórias . Na escola gosto de desenhar e desenhar e brincar com as amigas,. Faço deveres e gosto muito da minha professora. Ela deixa a gente brincar e trazer brinquedo para a sala de vez em quando.
OS AMBIENTES, BRINQUEDOS E ATIVIDADES LÚDICAS	*Aldebaran:* Na escola antiga não tinha quadra e aqui tem, mas na escola antiga tinha chuveiro e parque de areia aqui não. Queria que aqui tivesse o que tinha lá... mas eu gosto dessa minha escola também. *Alhena:* Se eu pudesse, a escola teria mais brinquedos e brincadeiras, porque eu gosto muito do parquinho. Essa escola é diferente da creche, porque tem mais trabalho e menos brincadeiras. A escola dos meus sonhos seria cheia de brinquedos e com bastante tempo pra brincar. *Angares:* Minha escola dos sonhos teria uma sala cheia de jogos, porque adoro montar coisas. Sinto falta dos brinquedos da creche. A minha professora é legal, só a escola que as vezes não é. *Mira:* Minha escola ideal teria um parquinho, muitas coisas pra desenhar e massinha, igual tinha na creche. Sinto falta das amigas da outra escola e de brincar mais com elas.
DISCURSO SOBRE AS MUDANÇAS DE ROTINAS ESCOLARES OCORRIDAS	*Aldebaran:* Na creche, eu brincava muito mais. Agora, na escola, tem mais lição e menos tempo pra brincar. Eu gosto de aprender coisas novas, mas prefiro o recreio, porque é quando eu posso correr, jogar bola e brincar de pega-pega com os amigos. *Alhena:* Na creche, a gente brincava muito mais. Agora, na escola, tem menos brinquedos e mais lição. Eu gosto de montar coisas com os bloquinhos e acho legal aprender, mas prefiro brincar depois das atividades. *Angares:* Na creche, era mais divertido. A gente tinha mais tempo pra brincar e a professora dava menos lição. Agora, na escola, faço deveres, mas às vezes cansa. Eu gosto de desenhar e brincar de amarelinha com as minhas amigas, mas queria que a gente pudesse brincar mais. *Mira :*"Na creche, era mais divertido. A gente tinha mais tempo pra. Agora, na escola, faço deveres. Eu gosto de desenhar e brincar de amarelinha com as minhas amigas, mas queria que a gente pudesse brincar mais.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A transição da EI para o EF, evidenciada nos relatos de *Aldebaran*, *Alhena*, *Angares* e *Mira*, reflete um processo repleto de significados atribuídos às mudanças de rotina e às dinâmicas escolares. Este movimento, analisado sob a perspectiva da Rede de Significação fenomenológica, destaca camadas globais, universais e primordiais da vivência humana na infância, revelando a centralidade do brincar como experiência estruturante e essencial.

O brincar é uma vivência universal nas percepções das crianças, associado a sentimentos de felicidade, liberdade e interação social.

Aldebaran relaciona o brincar ao movimento e ao esporte, enquanto *Alhena* e *Mira* destacam a dimensão social e criativa das brincadeiras, como "casinha" e desenhar.

Angares explora a criatividade através de atividades como montar jogos e construções.

A percepção de perda é um sentimento compartilhado por todos, relacionado à diminuição do tempo e das oportunidades para o brincar.

A rotina mais estruturada e o foco nas tarefas acadêmicas criam um desequilíbrio na vivência escolar, marcando uma ruptura em relação à experiência anterior na creche.

As falas das crianças revelam um a priori pré-lógico uma percepção intuitiva e direta do mundo que antecede explicações formais. Essa característica emerge em sensações de falta e saudades, pois o lúdico é sentido como ausência significativa, especialmente em elementos como massinha, parquinhos e amigos da creche.

As idealizações do ambiente escolar sobre a imaginação da "escola dos sonhos" conecta o desejo por espaços e atividades lúdicas, como o campo de futebol, salas com jogos e brinquedos, e parquinhos, destacando a importância do brincar na construção de significados positivos para a escola. Falas sobre o brincar, os brinquedos e as interações sociais evidenciam a necessidade concreta de espaços e tempos dedicados ao lúdico.

A valorização dos professores e das novas estruturas escolares indica uma tentativa de adaptação e ressignificação do ambiente. As críticas ao desequilíbrio entre o acadêmico e o lúdico refletem uma compreensão implícita da importância do brincar para o desenvolvimento integral. Os significados atribuídos à transição escolar manifestam-se na dimensão social, pois, o brincar é visto como meio de conexão com os pares, promovendo interação e pertencimento.

As atividades lúdicas são percebidas como espaço para explorar a criatividade e a liberdade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender através de comparações o processo de transição da EI para o EF em uma escola Waldorf e em duas escolas municipais com abordagens sociointeracionistas. A análise das práticas pedagógicas revelou que a ludicidade e o respeito ao ritmo individual das crianças desempenham papéis fundamentais no processo de adaptação e no desenvolvimento integral.

Durante a infância, as crianças desenvolvem seus sentidos, pensamento criativo e capacidade de imaginação. Esse período é crucial para moldar suas relações com o mundo, os outros e consigo mesmas. Na escola Constelação Cuiabana, as crianças do Jardim III vivenciam essa fase plenamente. A metodologia da escola privilegia uma rotina leve e acolhedora, garantindo que as crianças não se sintam pressionadas por um planejamento exclusivamente voltado para conteúdo.

A ludicidade permeia todas as atividades, com brincadeiras, histórias, desenhos, atividades rítmicas e poemas. No ambiente do jardim, as crianças exploram materiais variados, como madeira, sementes, areia e pneus, e reinventam seus espaços, atribuindo novos significados aos objetos ao redor. Essa vivência ao ar livre favorece o desenvolvimento motor, a percepção corporal e a noção espacial, além de promover momentos de concentração e expansão alternados.

As professoras da escola Constelação Cuiabana integram elementos lúdicos ao currículo e respeitam o desenvolvimento natural das crianças, proporcionando uma transição suave entre as etapas educacionais. O processo de alfabetização começa apenas aos 7 anos, seguindo a proposta do primeiro setênio da Pedagogia Waldorf, o que evita pressões acadêmicas e favorece o bem-estar emocional. Pais e alunos demonstram satisfação com essa abordagem. Embora percebam mudanças entre a EI e o EF, as crianças não sentem falta significativa das práticas da EI devido à continuidade da ludicidade.

Na escola Constelação Cacerense 1, a abordagem sociointeracionista, inspirada por Vygotsky, valoriza as interações sociais como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo. As práticas pedagógicas incluem rodas de conversa, contação de histórias, pintura, recortes e atividades voltadas ao reconhecimento de letras e números. Embora o espaço físico seja temporário e alguns pais apontem limitações na infraestrutura, como a falta de ambientes sombreados, há confiança na equipe pedagógica, reconhecida pelo trabalho consistente.

Os pais destacaram que conhecer letras e números é considerado um critério importante para avaliar a preparação dos filhos para o EF, e a escolha da escola para a nova etapa é frequentemente influenciada pela logística familiar.

Um ponto que foi destacado pelas professoras das escolas Constelação Cacerense 1 e 2 foi a falta de comunicação entre as instituições que oferecem EI e EF. Apesar disso, as educadoras buscam garantir que a transição seja contínua, valorizando acolhimento, afetividade, imaginação e criatividade. As crianças da Constelação Cacerense 1 percebem a escola como um espaço onde brincar e aprender estão integrados, e demonstram entusiasmo em continuar aprendendo, desde que a ludicidade seja preservada.

As percepções das crianças do último ano da EI da escola *Constelação Cacerense* 1 destacam uma visão positiva e envolvente da rotina escolar. A escola é vista como um espaço onde brincar e aprender estão integrados, proporcionando às crianças um ambiente seguro e estimulante para seu desenvolvimento. As crianças valorizam as oportunidades de brincar, os ambientes lúdicos e a liberdade para criar e explorar. Para o próximo ano letivo, elas expressam entusiasmo em aprender novas habilidades, mas desejam que a escola continue oferecendo um espaço onde a diversão e o aprendizado caminhem juntos.

Na escola Constelação Cacerense 2 a escola evidencia uma prática pedagógica que valoriza tanto as interações sociais quanto as etapas individuais do desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que mantém uma perspectiva aberta e integrada a novos conhecimentos que possam contribuir para a formação do aluno baseando seu currículo na BNCC e seus fundamentos teóricos na Pedagogia Sociointeracionista e Contrutivista.

As práticas pedagógicas estão centradas na alfabetização, permeadas de elementos lúdicos como contação de histórias, brincadeiras com lendas e parlendas, jogos pedagógicos, além de oportunidades de brincadeiras livres e dirigidas.

Os pais tiveram a oportunidade de destacar que durante o período de transição entre a EI e o EF seus filhos sentiram falta da escola antiga principalmente pela redução das brincadeiras e o aumento das atividades acadêmicas. Já as crianças demonstraram em suas falas o desejo de ter mais brinquedos e brincadeiras disponíveis na escola. Se lembraram da antiga escola comparando elementos da ausentes e presentes com a escola atual.

Apesar desta etapa da educação ter objetivos claros de desenvolvimento acadêmico a professora Capella não deixa de respeitar as características do ritmo das crianças de sua turma. Em suas práticas pedagógicas a ludicidade e a leveza estabelece um clima de respeito e alegria em sala de aula. A fala da professora, “cada alunos aprendo do seu jeito e no seu ritmo”

demonstra uma preocupação com a individualidade de seus alunos e evidencia seu compromisso com uma educação inclusiva e respeitosa, que valoriza as singularidades de cada criança.

A transição para o EF é percebida como um momento de desafios e oportunidades. As crianças das escolas Waldorf vivenciam essa etapa de forma mais gradual e integrada, enquanto as da abordagem sociointeracionista enfrentam maiores dificuldades devido à redução da ludicidade. A experiência dos pais que já acompanharam essa transição com outros filhos indica a importância de práticas pedagógicas equilibradas e bem planejadas.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa observamos que tanto a escola Waldorf quanto as escolas com abordagem sociointeracionista implementam práticas voltadas ao acolhimento e ao respeito ao ritmo das crianças, embora com abordagens distintas. A escola Waldorf prioriza a ludicidade e o ritmo natural do desenvolvimento infantil, adiando o início do processo de alfabetização até os 7 anos, enquanto as escolas sociointeracionistas enfatizam a mediação social e o preparo acadêmico, com atividades mais direcionadas ao reconhecimento de letras e números.

Analisamos os aspectos positivos e negativos percebidos pelos alunos no processo de transição e adaptação. Nas escolas Waldorf, a transição foi vivenciada de maneira mais leve e natural, com as crianças expressando satisfação pela continuidade das práticas lúdicas. Já nas escolas sociointeracionistas, as crianças enfrentaram maior dificuldade em se adaptar às novas exigências acadêmicas e à redução do tempo dedicado ao brincar. Esses desafios foram reconhecidos pelos pais, que destacaram a necessidade de equilibrar ludicidade e atividades acadêmicas.

Além disso, verificamos se a ludicidade é utilizada como recurso básico para o desenvolvimento integral das crianças no processo de transição. A pesquisa revelou que a ludicidade está presente em diferentes graus nas escolas analisadas. Enquanto a escola Waldorf a integra plenamente ao currículo como parte essencial do desenvolvimento infantil, as escolas sociointeracionistas a utilizam de maneira mais limitada, principalmente como ferramenta de apoio às atividades acadêmicas.

Identificamos que a falta de comunicação entre as etapas educacionais é um desafio significativo, especialmente nas escolas sociointeracionistas. Apesar disso, as educadoras dessas escolas demonstraram empenho em criar uma transição mais acolhedora, utilizando práticas flexíveis e adaptativas.

Alcançamos nossos objetivos ao destacar como as práticas lúdicas e o respeito ao desenvolvimento infantil podem contribuir para um processo de transição mais harmônico, garantindo o bem-estar e o aprendizado das crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2012. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13798/1/Marcia.pdf. Acesso em 06 mar. 2024.

ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP**. 2020.

BACH JR., Jonas. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.

BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. **O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 857- 878, jul./set. 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29520/26778. Acesso em: 05 mar. 2024.

BARCELOS, Maciel; SANTOS, Wagner de; NETO, Amarília Ferreira. Crianças, Infância e Escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**. v. 27, n. 45, p. 84-101, set/2015. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

BERGMANN, Luana. **Para se aproximar da realidade:** um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto 160 Ayrton Senna. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani**. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIZAMA, Erika Alicia Budin. **A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:** a experiência da Creche Oeste. - São Paulo, 2020. 106 f. Dissertações (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.47.2020.tde-29032022-102331. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** - DCNEI. BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b. Presidência da República. Casa Civil.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Livre Porto Cuiabá**. Escola Livre Porto Cuiabá: Cuiabá, 2023.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal "Fazendo Arte".** Cáceres, 2023.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BURKHARD, Gudrun. **Tomar a Vida nas Próprias Mãos**. Como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2001.

CAMARGO, C.A.C.M; CAMARGO, M.A.F; SOUZA, V. O. Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A Relação entre o Docente e as Teorias sobre o Desenvolvimento Humano. **ReAvista Thema**, Passos-MG, 2018, v. 15 nº4, p. 1335 a 1350. https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

CARBONIER, Juliana; ELDT, Nádia Mara; MAGALHÃES. Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Londrina- PR 2020, v. 24. https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

CARMO, D. L.; MAIA, M.V.C.M. "Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola". Reflexões sobre a transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. **RevistAleph**, Niterói-RJ, jul/2018. https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

CWBH – **Curso de Fundamentação dm Pedagogia Waldorf de Belo Horizonte**. Disponível em: https://www.cwbh.com.br. Acesso em: 05 fev. 2024.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. Rev. bras. **Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, nº 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

FADEL, Sabrina. **Vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na rede pública municipal de Ubá- MG**. 2017. 228 f. Dissertações (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG. 2017. Disponível em: https://locus.ufv.br//handle/123456789/24287. Acesso em: 23 jul. 2022.

FEWB - **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**. Disponível em: https://www.fewb.org.br. Acesso em: 05 mar. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Thiago Morais de; RAMOS, J.F.P. Crianças aptas a serem alfabetizadas? Contribuições da educação dos sentidos para o desenvolvimento integral. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG, vol.6, n.1, e-560, 2022. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

FURLANETO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Sousa; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Diálogo Educ**, Curitiba, v.20, nº 66, p. 1230-1254, jul/set.2020. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 02 abr. 2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **Rev. Min. Enf.**, jan./dez., 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797818, out. 2006.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. 12ª ed. São Paulo: Summus,1979.

LANZ, Rudolf. **Noções Básicas de antroposofia**. 7ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LEME, A.C.F; LIMA, A.L.G. Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, M.S.P.M.L.da. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo-SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIRANDA, BERTOLDO, Arlete Aparecida; FARIA, Daniella Salviana. A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia-MG, v.26, n.3, p.828-852, set./dez./2019. Disponível em:

https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

MOREIRA, Dantas, Karluza Araújo; SURDI, Agnaldo Cezar. A criança e o brincar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal/RN. **Dialogia**, São Paulo, nº46, p. 1-18, e23885, set/dez.2023. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

MOREIRA, M.A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2012. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/~moreira/. Acesso em: 23 jan. 2024.

NOIS, Letícia Joia de. **O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental:** uma análise das narrativas de crianças. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14669. Acesso em: 22 jul. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. — 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. -- Catalão: UFG, 2011.

PAULA, Helena Maria Rodrigues de. **Pedagogia Waldorf: Entre trajetórias formativas e experiências de alunos egressos do ensino fundamental.** 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso – Instituto de Educação, Cuiabá - MT, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11014614 . Acesso em 23 de julho de 2022.

QUINTINO, L. B.; BACKES, A. F.; RASTELLI, G.; BRESCHILIARE, F.C.T.B. Da educação infantil ao ensino fundamental: a transição escolar na percepção de professores de educação física. **Perspectiva Revista Do Centro De Ciências Da Educação** Volume 41, n. 1 – p. 01 – 20, jan./mar. 2023 – Florianópolis-SC. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 02 abr. 2024.

ROMANELLI, Rosely A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

ROMANELLI, Rosely A. **A Pedagogia Waldorf: cultura, organização e dinâmica social** – volume 1. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2017

ROMANELLI, Rosely A. **A Pedagogia Waldorf: formação humana e arte** – volume 2. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2018.

SCHILLER, Hartwing. As Forças da Fantasia na Profissão de Professor e Educador. **Periódico**, São Paulo, n. 14/15 fev. 2004.

SILVA, D.A.A. **Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf.** Educar em Revista, Curitiba-PR, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Editora UFPR. https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 02/04/2024

SOUZA, Thaís Oliveira de; CONSTANTINO, Elizabeth, Piemonte. O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita. **Educa Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho-RO, v. 7, n. 17, p. 23-43, Jan./dez. 2020. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 02 abr. 2024.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação – II**– metodologia e didática no ensino Waldorf. S. Paulo, SP, Ed. Antroposófica, 1992.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1996

STEINER, Rudolf. **Filosofia da liberdade**. Tradução de Marcelo da Veiga. 4ª ed. Antroposófica: São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Minha vida:** a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006

VIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recife, 140p, 2010.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, 4ª ed. Martins Fontes, 1991.

ZANATTA, Joana; ALVES, Solange Maria**.** "Aqui a gente é bem maior": significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos. **Revista Pedagógica**, Chapecó-SC, v. 22, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez181.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 02 abr. 2024.

APÊNDICE A – Professora EI da escola *Constelação Cacerense 1*/matutino

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Resposta:47

Entrevistadora: Qual é o seu Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na Carreira docente?

Resposta: Formação inicial magistério, Pedagogia, Ciências Biológicas, Pós-graduação em Psicopedagogia e Mestranda

Entrevistadora: Qual é seu Histórico de atuação na carreira docente?

Resposta: Sempre trabalhei com a educação infantil e ensino fundamental 1

Entrevistadora: Atualmente qual é sua situação funcional?

Resposta: professora de educação infantil carga horaria 30hs

PAPE- professora de auxílio pedagógico especial 30hs

Entrevistadora: Qual é a razão de optar pela docência?

Resposta: Após o estágio de regência no curso de licenciatura pedagogia me identifiquei e estou até hoje.

Entrevistadora: Qual seu tempo de experiência atuando na Educação Infantil e especificamente

Resposta: Com crianças de 5 anos de idade? 18 ANOS

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?

Resposta: Alfabetização é o processo de aquisição de leitura, de técnicas e habilidades para a prática da leitura e da escrita a criança domina o sistema de escrita ela conquistou habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas. Podemos dizer que ela está alfabetizada

Já o letramento é um conjunto de práticas que dizem da capacidade de usar diferentes materiais escritos, ou seja, a habilidade de interpretar e aplicar a leitura e a escrita no cotidiano.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 5 anos?

Resposta: Na EI são trabalhados conteúdos que auxiliam os alunos no desenvolvimento das habilidades essenciais nessa faixa etária, não se pretende trabalhar a alfabetização mas sim preparar para a alfabetização, que de acordo com o nosso sistema educacional será desenvolvido na próxima etapa.

Entrevistadora: Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças de 5 anos:

Resposta: Com a criança dessa turma são trabalhadas as rotinas diárias que são flexíveis, permitindo a criança a terem noção do que ela vai fazer naquele momento em que se encontra na escola, trabalhamos com o gênero textual história em quadrinhos, reconto da história, desenho dos personagens e apresentação da atividade realizada para a turma uma das atividades rotineiras trabalhadas durante a semana.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação.
Infantil de Ensino Fundamental.

Resposta: É muito importante essa troca pois quando estamos em uma mesma escola conseguimos realizar esta ação. Quando essas crianças vão para outro ambiente escolar nunca houve essa troca de experiências.

Entrevistadora: Qual sua concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental.

Resposta: Quando as crianças saem da educação infantil ela já apresenta muitas habilidades e conhecimentos de números letras saem preparados para dar continuidade ao processo de alfabetização. Em nosso sistema educacional estamos sendo cobrados que no 2º ano as crianças já devem estar alfabetizadas e letradas, e os conhecimentos são medidos através das avalições que acontecem, como se todas as crianças aprendessem de forma igualitária todos com o mesmo nível de conhecimento, quando estamos na sala de aula sabemos que isso não acontece.

Entrevistadora: Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento de atividades que integrem os cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e os nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação?

Resposta: Hoje após algumas leituras e vivencias, percebo que podemos incluir os cinco campos de experiências em uma atividade apenas com atividades sequenciadas, mas para ter este entendimento já houve muitos erros.

Entrevistadora: Na escola em que você trabalha existe alguma a articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, o que acha que pode ser feito para promovê-la?

Resposta: Não. Ainda não tinha pensado nesta integração e quanto ele e importante para auxiliar o próximo professor a contribuir com o desenvolvimento de habilidade de cada criança,

e não ver todos iguais. Poderiam fazer uma formação de encontros quinzenais dialogando como as crianças aprendem e a importância das interações e brincadeiras devem se dar continuidade em todas as fases do ensino, quando as crianças começam a frequentar o EF não são vistas mais como crianças dizem que a brincadeira neste momento acabou e as escolas não oferecem mais parques. A única forma que vejo neste momento e que poderiam conversar de forma virtual, em seus horários de hora atividades pois nem todos os alunos vão para a mesma escola as vezes migram para outra cidade/estado.

APÊNDICE B – Professora EI da escola *Constelação Cacerense 2* /vespertino

Entrevistadora: Qual é o seu histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente?
Resposta: Eu fiz Graduação em Letras e Pedagogia/ Pós-graduação em Psicopedagogia e mestrado em linguística

Entrevistadora: Qual é seu histórico de atuação na carreira docente?
Resposta: Tenho cerca de 10 anos de experiência na área da Educação Infantil. Já trabalhei em diferentes escolas e ambientes educacionais, sempre com crianças entre 3 e 6 anos. Atualmente, trabalho com uma turma de 5 anos e me dedico ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças.

Entrevistadora: Atualmente qual é sua situação funcional?
Resposta: Atualmente, sou professora efetiva da rede municipal de ensino, atuando em uma escola de Educação Infantil em Cáceres-MT.

Entrevistadora: Qual é a razão de optar pela docência?
Resposta: Sempre tive uma paixão por ensinar e pelo desenvolvimento das crianças. Escolhi a docência porque acredito que essa é a fase mais importante para a formação de valores e habilidades que vão acompanhar as crianças por toda a vida. É muito gratificante ver o progresso deles.

Entrevistadora: Qual seu tempo de experiência atuando na Educação Infantil e especificamente com crianças de 5 anos de idade?
Resposta: Tenho 10 anos de experiência na Educação Infantil e, nos últimos 5 anos, venho trabalhando diretamente com turmas de 5 anos.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?
Resposta: Para mim, alfabetização e letramento são processos que acontecem de forma simultânea. A alfabetização é o processo de aprendizado das letras e das suas combinações, enquanto o letramento envolve a compreensão do uso da escrita no dia a dia. A criança precisa entender que a leitura e a escrita têm significado social, além de aprender a técnica.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 5 anos?

Resposta: Na Educação Infantil, a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados de maneira lúdica, respeitando o tempo de cada criança. As atividades precisam ser significativas, conectadas ao contexto das crianças, para que elas entendam a função da leitura e da escrita. Acredito que a alfabetização não deve ser forçada nessa fase, mas sim introduzida de maneira natural e criativa.

Entrevistadora: Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças de 5 anos.

Resposta: Usamos uma variedade de atividades lúdicas e artísticas. A escrita do nome no quadro é uma das práticas diárias para incentivar a alfabetização inicial. Temos a hora do conto,

que é muito importante para desenvolver a imaginação e a interpretação oral. Além disso, trabalhamos bastante com brincadeiras ao ar livre, atividades de artes como pintura e modelagem, e momentos de música, que ajudam na expressão corporal e emocional.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Resposta: A BNCC enfatiza a importância da continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e acredito que a troca de informações entre os professores de ambos os segmentos é essencial para garantir uma transição suave para as crianças. Compartilhar estratégias pedagógicas e observar o desenvolvimento de cada criança ajuda muito na adaptação dos pequenos ao novo contexto escolar.

Entrevistadora: Qual sua concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental?

Resposta: No Ensino Fundamental, o foco no letramento precisa ser mais aprofundado, com maior ênfase na leitura e escrita formal. A alfabetização deve seguir o ritmo de cada criança, mas já com um objetivo mais claro de formar leitores e escritores. A transição deve respeitar o desenvolvimento que começou na Educação Infantil, ampliando os conhecimentos de forma gradual e significativa.

Entrevistadora: Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento de atividades que integrem os cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação?

Resposta: Uma das principais dificuldades é o tempo. São muitos campos de experiência e, apesar de todas as atividades lúdicas e pedagógicas que planejamos, é desafiador equilibrar tudo em um só dia. Outro obstáculo é a falta de recursos em algumas escolas, como materiais para artes ou espaços adequados para a exploração corporal. Às vezes, o número de alunos também dificulta um acompanhamento mais individualizado.

Entrevistadora: Na escola em que você trabalha existe alguma articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, o que acha que pode ser feito para promovê-la?

Resposta: Ainda não há uma articulação formal, mas acho que seria fundamental termos mais diálogos e encontros entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Isso ajudaria a alinhar as expectativas e práticas, garantindo uma transição mais tranquila para as crianças. Também seria interessante realizar atividades em conjunto com os alunos, para que eles já comecem a se familiarizar com o novo ambiente.

APÊNDICE C – Professora do primeiro ano do EF da escola *Constelação Cacerense 2*

Entrevistadora: Qual a sua idade?
Resposta: 54 anos.

Entrevistadora: Qual é o seu Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente?
Resposta: A formação começou com uma tentativa de graduação em Biologia, até o terceiro semestre, e atuação como professora de ciências. Em 2013, concluiu a graduação em Pedagogia. Continuou se especializando e atuando como pedagoga, incluindo experiência com alunos especiais.

Entrevistadora: Qual é seu Histórico de atuação na carreira docente? **Resposta:** Iniciou como professora de ciências e biologia em Araputanga. Após o estágio em Pedagogia, percebeu afinidade com as séries iniciais e Educação Infantil, passando a atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental e como apoio pedagógico.

Entrevistadora: Atualmente qual é sua situação funcional?
Resposta: Professora pedagoga interina no município, com atuação no primeiro ano do Ensino Fundamental e PAPE – Professora de Apoio Pedagógico Especializado como interina na Seduc MT

Entrevistadora: Qual é a razão de optar pela docência? **Resposta:** A escolha foi inspirada pela ad*Mira*ção por professores dedicados e pelo desejo de transmitir conhecimento e ajudar no desenvolvimento das crianças, além de aprender com elas.

Entrevistadora: Qual seu tempo de experiência atuando no Ensino Fundamental, mais especificamente com o primeiro ano?

Resposta: Desde 2014, com experiência prática no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento? **Resposta:** Alfabetização e letramento são processos interligados. O letramento começa com a leitura de mundo e habilidades informais, enquanto a alfabetização envolve o aprendizado do sistema alfabético. Ambos são essenciais e devem ser trabalhados juntos.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 5 anos? **Resposta:** Considera importante introduzir crianças de 5 anos ao letramento por meio de livros infantis, histórias e materiais que despertem curiosidade e imaginação, preparando-as para a alfabetização.

Entrevistadora: Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental:
Resposta: Uso de materiais concretos, como alfabeto móvel e materiais dourados, histórias, reconto, e práticas lúdicas que estimulam habilidades de leitura e escrita, além de observar a escrita convencional.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental?
Resposta: Não há detalhamento explícito sobre conhecimento específico da BNCC no texto, mas há indícios de preocupação com a transição entre segmentos e a continuidade pedagógica.

Entrevistadora: Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental?
Resposta: Algumas crianças chegam com a percepção de que a creche era apenas para brincar, dificultando o engajamento inicial. É necessário usar práticas lúdicas e gradativas para estimular o interesse por leitura e escrita.

Entrevistadora: Na escola em que você trabalha existe alguma articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, que acha que pode ser feito para promovê-la?
Resposta: Existe articulação no caso da escola mencionada, que cede salas para Educação Infantil. Contudo, enfatiza-se a necessidade de maior continuidade e articulação no processo de transição.

APÊNDICE D – Professora do Jardim III da escola *Constelação Cuiabana*

Entrevistadora: Qual é a sua idade?
Resposta: Tenho 54 anos.
Entrevistadora: Qual é o seu histórico de formação inicial e continuada na carreira docente?

Resposta: Iniciei minha formação com o magistério e, ao mesmo tempo, fiz contabilidade. No entanto, ao conhecer a Pedagogia Waldorf, me apaixonei pela educação. Decidi seguir por essa área e me especializei em artes plásticas, além de fazer vários cursos voltados para a Pedagogia Waldorf, que continua a orientar minha prática docente até hoje.

Entrevistadora: Qual é o seu histórico de atuação na carreira docente?

Resposta: Minha experiência foi sempre com a Pedagogia Waldorf. Trabalhei em escolas tradicionais durante os estágios da faculdade, mas a única escola em que realmente atuei foi na Waldorf. Estou há mais de 20 anos na área, sendo que nos últimos 18 anos, trabalhei especificamente com o Jardim 3 (Educação Infantil) e turmas do primeiro ano.

Entrevistadora: Atualmente, qual é a sua situação funcional?

Resposta: Sou professora de classe do Jardim 3 na Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana*

Entrevistadora: Qual é a razão de optar pela docência?

Resposta: Eu me apaixonei pela Pedagogia Waldorf ao participar de festas e eventos na escola onde minha mãe trabalhava e meus irmãos estudavam. Isso despertou em mim o desejo de trabalhar com educação, e decidi seguir por esse caminho. Antes disso, trabalhei na área bancária, mas não me identificava com ela.

Entrevistadora: Qual é o seu tempo de experiência atuando na Educação Infantil, especificamente com crianças de 6 anos na escola Waldorf?

Resposta: Tenho 18 anos de experiência trabalhando com crianças de 6 anos no Jardim 3 da Escola Waldorf.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?

Resposta: Dentro da Pedagogia Waldorf, alfabetização e letramento são um processo mágico. É um mundo lúdico onde as crianças aprendem a ler e escrever de forma prazerosa e envolvente, através de histórias e vivências. As crianças carregam consigo memórias afetivas desse aprendizado, algo que elas jamais esquecem.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 6 anos?

Resposta: Na Educação Infantil Waldorf, nós não alfabetizamos da maneira tradicional. O aprendizado ocorre por meio de vivências, brincadeiras e atividades que respeitam o ciclo

natural da criança. As crianças aprendem de maneira prática e lúdica, como contar através de brincadeiras, pular corda, e reconhecem as letras e números sem o uso de cadernos. Elas se preparam para o Ensino Fundamental de forma leve e natural.

Entrevistadora: Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças de 6 anos:

Resposta: Trabalhamos com modelagem de argila, massinha colorida, aquarela, serinhas e também na culinária, como fazer pão. Através das histórias e brincadeiras, como o "pulo de corda" e o "reloginho", ajudamos no desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças. Além disso, trabalhamos muito a questão emocional, como ensinar a lidar com frustrações, aprender a perder e entender que nem sempre é possível ganhar.

Entrevistadora: Qual é o seu conhecimento sobre as recomendações da BNCC a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Resposta: Na Pedagogia Waldorf, seguimos as orientações da BNCC e realizamos uma transição tranquila entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa transição é feita através de rituais e momentos simbólicos, preparando as crianças para essa nova fase, de forma que elas não sintam tanto o impacto. Temos todo um processo para integrar pais, alunos e professores.

Entrevistadora: Qual é a sua concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental?

Resposta: O início do Ensino Fundamental na Waldorf é um portal para o "mundo mágico das letras". As crianças entram nessa fase já preparadas pelas vivências da Educação Infantil. A transição é feita de maneira lúdica e criativa, e a alfabetização continua a ser um processo prazeroso e envolvente, diferente do ensino tradicional.

Entrevistadora: Na escola em que você trabalha, existe alguma articulação/comunicação entre as escolas de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental? Se não, o que acha que pode ser feito para promovê-la?

Resposta: Sim, há uma articulação clara entre os dois segmentos. Fazemos essa transição de forma simbólica e bem estruturada, tanto para as crianças quanto para os pais. A Escola Waldorf realiza um processo muito bonito, onde as crianças são recebidas pelos colegas do Ensino Fundamental em um ritual de passagem, criando um vínculo entre as etapas e promovendo uma transição tranquila e afetiva.

APÊNDICE E – Professora do primeiro ano do EF da escola *Constelação Cuiabana*

Entrevistadora: Qual a sua idade?
Resposta: 24 anos.

Entrevistadora: Qual é o seu histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente?

Resposta: Formei-me em pedagogia no final de 2023 e ainda não comecei nenhuma especialização.

Entrevistadora: Qual é seu histórico de atuação na carreira docente?
Resposta: Iniciei como professora de desenho de formas em 2021 e, este ano, me tornei professora de classe do 1º ano.

Entrevistadora: Atualmente, qual é sua situação funcional?

Resposta: Professora de classe do 1º ao 4º ano.

Entrevistadora: Qual é a razão de optar pela docência?

Resposta: Desde nova, meu sonho sempre foi ser professora, pois é uma profissão que transforma vidas. Enquanto cursava o ensino médio, tive certeza de que essa seria a profissão que eu escolheria, pois amava ajudar meus colegas que tinham dificuldades nas matérias que estudávamos.
Entrevistadora: Qual seu tempo de experiência atuando na Educação Infantil e, especificamente, com crianças de 5 anos de idade?

Resposta: Mesmo quando era professora de desenho de formas, já dava aula para o 1º ano. Sendo assim, tenho 3 anos de experiência.

Entrevistadora: Qual é sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?

Resposta: Ambos são processos interdependentes e essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo em uma sociedade letrada. Acredito que alfabetização e letramento devem caminhar juntos. Não faz sentido alfabetizar sem o contexto do letramento, pois isso limitaria a prática da leitura e escrita a um mero exercício técnico, desconectado das necessidades reais da vida. Alfabetizar com foco no letramento implica integrar o aprendizado formal com a aplicação prática e significativa da leitura e da escrita.

Entrevistadora: Qual é sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 5 anos?

Resposta: Segundo Steiner, fundador da pedagogia Waldorf, a alfabetização deve começar por volta dos 7 anos, pois antes dessa idade a criança ainda está em uma fase voltada para o brincar, a imaginação e o aprendizado por meio de atividades sensoriais e motoras. Concordo com essa abordagem.

Entrevistadora: Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças de 5 anos:

Resposta: As práticas são baseadas em uma abordagem que respeita o ritmo natural da criança, integrando as dimensões física, emocional e intelectual por meio de métodos criativos e lúdicos. Exemplos incluem aprendizagem por meio das artes, atividades rítmicas, imitação, integração com a natureza, desenvolvimento motor, educação emocional e social.

Entrevistadora: Qual é seu conhecimento sobre as recomendações da BNCC a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Resposta: A BNCC valoriza a continuidade e a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destacando a importância da troca de informações e materiais entre os educadores desses dois níveis de ensino para garantir uma transição mais fluida e coerente para as crianças.

Entrevistadora: Qual é sua concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental?

Resposta: Acredito que a principal dificuldade atualmente são os eletrônicos, que muitas vezes fazem com que as crianças percam a vontade de aprender, tornando-as desinteressadas, agitadas, agressivas e insociáveis.

Entrevistadora: Na escola em que você trabalha, existe alguma articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, o que acha que pode ser feito para promovê-la?

Resposta: Sim.

APÊNDICE F – Pais/Responsáveis pelos alunos do Jardim III *Constelação Cuiabana*

Mãe da *Betelgeuse*:

Entrevistadora: Quantos filhos você tem e em que nível ou classe estão estudando?

Mãe: Eu tenho duas filhas matriculadas na escola Waldorf. A Diana está no Jardim II, e minha filha mais velha está no sétimo ano. Diana começou na escola no ano passado, e a mais velha já está aqui há um bom tempo.

Entrevistadora: A Diana já estudou em outra EMEI? Você tem conhecimento sobre as recomendações da BNCC sobre a troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Mãe: Antes de entrar no Jardim II, a Diana não estudou em outra EMEI. Ela veio direto para a escola Waldorf no ano passado. Sim, estou ciente das recomendações da BNCC, e vejo que aqui na escola Waldorf há uma grande preocupação com essa transição. Eles falam sobre a importância da continuidade das aprendizagens, sempre mantendo a ludicidade e os estímulos adequados para a faixa etária. Os professores já estão em constante diálogo para garantir que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja suave, o que está totalmente alinhado com a proposta da BNCC.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino Fundamental para a Diana no ano que vem? Já conhece o trabalho realizado por essa escola?

Mãe: Sim, já escolhi, e será a mesma escola Waldorf. O filho do meu marido já estudava aqui, então nós já conhecíamos bem o trabalho da escola antes mesmo da Diana começar. A proposta da escola, com o foco na continuidade das aprendizagens, espiritualidade, arte, e o envolvimento com a natureza, como a horta, me dá muita confiança de que essa será a melhor escolha para o Ensino Fundamental também.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou a Diana para essa passagem? Por quê?

Mãe: Sim, com certeza. Na escola Waldorf, desde cedo, as crianças recebem muitos estímulos positivos que as preparam para essa transição. A Diana, por exemplo, já sabe que no ano que vem vai passar pelo "portal do conhecimento", uma tradição da escola. Esse tipo de preparação simbólica, cheia de significado, ajuda as crianças a entenderem que estão entrando em uma nova fase de aprendizagem, mas sem perder o aspecto lúdico e espiritual que permeia as atividades diárias.

Entrevistadora: Você acha que sua filha está preparada para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?

Mãe: Sim, acredito que a Diana está preparada. A escola tem feito um trabalho maravilhoso em estimular a curiosidade dela sem deixar de lado a ludicidade. Mesmo as atividades do Jardim II já começam a introduzir alguns elementos do aprendizado mais formal, mas de uma maneira muito suave e conectada com a espiritualidade e o brincar. Acredito que ela terá uma transição tranquila.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?

Mãe: Eu espero que a Diana seja recebida com muito carinho e respeito, como sempre foi. Aqui na escola, o acolhimento é uma parte essencial, e no 1° dia do Ensino Fundamental, tenho certeza que ela vai sentir esse cuidado. Acredito que esse acolhimento é fundamental para que as crianças se sintam seguras e confortáveis ao iniciar essa nova etapa.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?

Mãe: Eu espero que ela seja recebida com o mesmo carinho e respeito que tem recebido até agora. Sei que a transição será suave, e que os professores estarão prontos para ajudar a Diana a se sentir segura nesse novo ambiente. A escola valoriza muito o respeito à individualidade e ao ritmo de cada criança.

Entrevistadora: O que você espera da professora no próximo ano?

Mãe: Espero que a professora continue proporcionando um ensino gradativo, que respeite o ritmo da Diana. Sei que a Waldorf faz isso muito bem, sempre permeando as aulas com arte, música e o cuidado com a natureza, como a horta. A espiritualidade, a ludicidade e o respeito à diversidade são aspectos muito importantes para nós e para a filosofia da escola.

Entrevistadora: O que você espera da escola?

Mãe: Eu espero que a escola continue sendo esse lugar onde a Diana pode aprender de forma gradativa, envolvendo-se com a natureza, as artes e as atividades manuais. Quero que a educação dela continue sendo permeada por questões bíblicas, religiosas e mitológicas, respeitando sempre a diversidade e o universo infantil. O que mais me tranquiliza é que a escola sempre equilibra o ensino formal com esses aspectos mais lúdicos e espirituais.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola no próximo ano?

Mãe: Acredito que a rotina será bem parecida com a que ela já tem, só que com mais elementos de aprendizado formal, como leitura, escrita e matemática. Mas tenho certeza que tudo será feito de forma gradual, sem pressa, e sempre intercalado com atividades artísticas, brincadeiras e o cuidado com a horta, que faz parte da vida da escola.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação à Diana na escola de Ensino Fundamental?

Mãe: Acho que os desafios serão os normais da faixa etária, como a adaptação ao aumento de responsabilidades e a introdução de novas disciplinas. Mas, sinceramente, acredito que ela vai encarar tudo com naturalidade, porque a escola faz um excelente trabalho em preparar as crianças para essas transições de forma suave e acolhedora.

Pai do *Rigel*

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?

Pai: Temos três filhos matriculados na escola Waldorf. Nosso filho mais novo está no maternal, com 1 ano e cinco meses. Nossa filha do meio está no Jardim III e nossa filha mais velha está no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim III já estudou em outro EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações a que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Pai: Sim, até o ano passado, eles estudavam na Escola Waldorf de Cuiabá. Conhecemos as orientações sobre os direitos de aprendizagem e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e isso foi reforçado no início do ano pela escola. As conversas entre os educadores dos dois segmentos são contínuas, o que facilita a adaptação dos alunos e a continuidade das aprendizagens.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino Fundamental em que seu filho estudará no ano de 2024? Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?

Pai: Sim, já escolhemos a escola Waldorf para continuar com o Ensino Fundamental. Conhecemos o trabalho realizado pela escola porque já temos um filho no primeiro ano e também temos amigos que tiveram seus filhos estudando lá. Confio muito na equipe pedagógica.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Pai: Sim, a creche preparou nosso filho muito bem. A transição na escola Waldorf é feita de forma respeitosa, e eles criam um ambiente onde a ludicidade e o respeito ao ritmo individual da criança são valorizados.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Pai: Acredito que ele está se preparando aos poucos. Ele tem um ritmo de aprendizagem mais lento em comparação com a irmã mais velha, mas sei que está sendo respeitado e apoiado pela equipe pedagógica. Isso nos dá tranquilidade.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem ao Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no primeiro dia de aula dos seus filhos?
Pai: Esperamos que eles sejam recebidos com carinho e que o ambiente escolar continue sendo acolhedor e lúdico. Nossa filha mais velha passou por essa transição e o ritual do "passar pelo portal" foi mágico para ela. Acredito que nosso filho também terá uma experiência positiva.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Pai: Esperamos que sejam recebidos com carinho e respeito, que a adaptação seja gradativa, e que o ambiente acolha suas individualidades, como a escola tem feito até agora.

Entrevistadora: O que você espera da professora?

Pai: Espero que a professora continue respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um dos meus filhos, que seja atenciosa e compreensiva com as necessidades de cada um, especialmente com meu filho mais novo, que tem uma comunicação mais limitada.

Entrevistadora: O que você espera da escola?

Pai: Espero que a escola continue proporcionando um ambiente de aprendizado gradativo, sem pressa, com muita ludicidade e carinho. Acredito no trabalho pedagógico que vem sendo realizado e espero que essa qualidade continue ao longo dos anos.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?

Pai: A rotina na escola Waldorf é bem estruturada, com momentos dedicados tanto ao aprendizado quanto à ludicidade, e isso é algo que valorizamos muito. Esperamos que essa combinação continue no Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?

Pai: Acredito que a maior dificuldade será acompanhar o ritmo de aprendizagem dele, que é mais lento. Ele ainda está desenvolvendo a comunicação, mas confio no trabalho da escola, que já vem realizando um excelente acompanhamento. Estamos tranquilos, pois sabemos que ele será respeitado no seu tempo.

Pai da - *Vega*

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível classe ou ano) estão estudando?

Pai: Temos uma filha, a Vega. Ela está no Jardim III da Educação Infantil.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outro EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental?

Pai: *Vega* sempre estudou na mesma escola. Conheço um pouco sobre a BNCC e sei que ela enfatiza a continuidade pedagógica e a comunicação entre os educadores dos segmentos, o que é vital para o desenvolvimento dela.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino fundamental em que seu filho estudará no ano de 2024?
Pai: Sim, escolhemos uma escola com uma abordagem pedagógica compatível com a que *Vega* está acostumada, para facilitar sua adaptação e continuidade no aprendizado.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Pai: Sim, temos amigos cujos filhos estudam lá e sempre ouvimos comentários positivos. Além disso, já visitamos e gostamos do ambiente e das metodologias aplicadas.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Pai: Sim, a creche fez um trabalho excepcional em desenvolver as bases acadêmicas e sociais necessárias. Acreditamos que ela está bem preparada para o próximo passo.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Pai: Acho que sim. Vega é muito curiosa e sempre busca aprender mais. A escola incentivou essa sede de conhecimento, preparando-a bem para os desafios futuros.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Pai: Esperamos que ela seja recebida num ambiente acolhedor e que se sinta confortável e segura para começar essa nova jornada.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Pai: Esperamos que seja com entusiasmo e que haja um esforço para integrá-la, mostrando-lhe que ela é bem-vinda e que pertence à nova comunidade escolar."

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Pai: Espero que seja uma educadora paciente, compreensiva e que consiga identificar e nutrir as habilidades individuais da Vega.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Pai: Esperamos um ambiente que estimule o aprendizado contínuo, com recursos adequados e atividades que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Pai: Acreditamos que será uma rotina equilibrada entre o aprendizado acadêmico e atividades lúdicas, proporcionando um desenvolvimento bem-arredondado.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Pai: Talvez a maior dificuldade seja adaptar-se a uma rotina mais estruturada e às novas responsabilidades. Mas confiamos que a escola e a professora vão ajudar nesse processo.

Pai do *Arcturus*

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível classe ou ano) estão estudando?
Pai Temos um filho, o Arcturus. Ele está no Jardim III."

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outro EMEI?
Pai: Não, Arcturus começou sua jornada educacional nesta escola e continuou aqui até agora.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino fundamental em que seu filho estudará no ano de 2024?
Pai: Sim, já escolhemos uma escola que acreditamos ser a melhor opção para continuar o estilo de educação que ele já está acostumado.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Pai: Sim, fizemos uma pesquisa extensa, incluindo visitas e conversas com outros pais, e estamos satisfeitos com o que descobrimos sobre a abordagem da escola.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem?
Pai: Definitivamente. O equilíbrio entre aprendizado acadêmico e desenvolvimento social na creche foi fundamental para prepará-lo para o Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem?
Pai: Sim, Arcturus é bastante adaptável e gosta de aprender. Ele parece pronto e animado para essa nova fase.

Entrevistadora: O que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos no próximo ano?
Pai: Esperamos que ele encontre um ambiente acolhedor que o incentive a explorar e aprender com entusiasmo.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos?
Pai: Esperamos que a escola ofereça uma recepção calorosa e faça com que ele se sinta valorizado e parte da comunidade desde o início.

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Pai: Esperamos que ela seja experiente, carinhosa e capaz de reconhecer e atender às necessidades individuais do Arcturus.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Pai: Uma instituição que forneça um ambiente seguro, inclusivo e estimulante, com muitas oportunidades para o crescimento pessoal e acadêmico.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Pai: Esperamos uma rotina bem organizada que inclua uma variedade de atividades educativas e recreativas, ajustadas para manter as crianças engajadas e motivadas.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?

Pai: Acredito que a maior dificuldade para o *Arcturus* será se ajustar ao aumento das demandas acadêmicas e à estrutura mais formal do Ensino Fundamental. Ele é muito criativo e livre em seu aprendizado, então, esperamos que ele possa se adaptar sem perder seu entusiasmo e amor pelo aprendizado.

APÊNDICE G – Pais/Responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense2*

Mãe do *Aldebaran*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando? **Resposta:** Tenho um filho, *Aldebaran*, que está atualmente no 1° ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: Ele estudou em uma EMEI da cidade de Pontes e Lacerda.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Resposta: Sei que a BNCC é a nossa Base Nacional Comum Curricular por que acompanho as atividades do meu filho, mas não sei entrar em detalhes.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola? **Resposta:** Escolhemos essa escola porque ela tem bons professores.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola? **Resposta:** Sim, já conhecíamos. Temos amigos que os filhos estudam lá e sempre ouvimos elogios sobre o trabalho da escola.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula? **Resposta:** Esperávamos que *Aldebaran* fosse recebido com acolhimento, carinho e atividades que o ajudassem a se adaptar ao novo ambiente. E superamos nossas expectativas. Ele adora a escola e a professora.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
Resposta: Sim, é bastante diferente. No Ensino Fundamental, a rotina é mais estruturada. Além disso, há menos momentos de brincadeiras

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente (atividades relacionadas aos cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação) para ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: As atividades o ajudaram a desenvolver habilidades sociais. O meu filho quase não falava e agora convive bem com os colegas e faz todas as tarefas que a professora passa.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
Resposta: A maior dificuldade foi acompanhar a adaptação de *Aldebaran* ao ambiente novo. De vez em quando ele sente saudade de Pontes e Lacerda e da escola de lá.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações? **Resposta:** não houve.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental? **Resposta:** Houve algumas orientações, mas elas foram breves.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Resposta: O contato é bom. Geralmente, nos comunicamos via whatts app. A professora também está disponível para reuniões presenciais em horários agendados.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Resposta: A maior dificuldade de *Aldebaran* é permanecer concentrado por períodos mais longos durante as atividades.

Entrevistadora: E a sua, como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
Resposta: Minha maior dificuldade foi e acompanhar o ritmo das novas tarefas.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Resposta: Sinto falta de momentos mais brincadeiras livres. Essas atividades ajudavam *Aldebaran* a se expressar.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?
Resposta: Hoje, acredito que ele já estava pronto para a transição e foi bom para ele iniciar o Ensino Fundamental no momento certo. No entanto, se houvesse a possibilidade de ter mais brincadeiras essa transição seria mais suave.

Mãe da *Alhena*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
Resposta: Tenho uma filha, *Alhena*, que está atualmente no 1° ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: Ela estudou na *Constelação Cacerense*1 Feliz antes de ingressar no Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Resposta: Tenho pouco conhecimento sobre as recomendações da BNCC.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola? **Resposta:** Escolhemos essa escola porque ela fica perto de minha casa.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola? **Resposta:** Sim, já conhecia. Eu estudei aqui quando era escola estadual. Conheço algumas professoras que trabalham atualmente lá.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula?
Resposta: Que fosse recebida com acolhimento e carinho, como aconteceu.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
Resposta: Sim, a rotina é bem diferente. No Ensino Fundamental, há muito mais tarefas escritas. Na EMEI, a rotina era mais flexível, com momentos de brincadeiras. Minha filha, *Alhena*, sente falta dessas atividades mais livres.

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente (atividades relacionadas aos cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação) para ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: Sim, ela estava preparada. A escola ajudou *Alhena* a ser mais criativa, ter coordenação motora e habilidades sociais. Antes de ir para a escola, minha filha não dividia nada com as outras crianças, agora ela é mais tranquila.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?

Resposta: A maior dificuldade foi acompanhar o aumento das tarefas.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
Resposta: Não houve.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
Resposta: Houve, mas foi muito básica.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Resposta: O contato é bom, e eu tento participar de todas as reuniões e atividades propostas. Geralmente, me comunico com a professora pelo aplicativo de mensagens e na agenda escolar.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Resposta: A maior dificuldade da *Alhena* é lidar com o aumento das atividades de leitura e escrita. Ela ainda está se adaptando ao ritmo mais rígido e sente falta de brincar mais.

Entrevistadora: E a sua, como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
Resposta: Minha maior dificuldade foi acompanhar a mudança. Agora, preciso estar mais presente para ajudar com as tarefas de casa da minha filha.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Resposta: Acho que deveria ter mais momentos de brincadeira e criatividade. Na creche, *Alhena* tinha mais oportunidades de aprender brincando, o que acho muito importante para crianças dessa idade.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?
Resposta: Eu matricularia no Ensino Fundamental novamente, porque acredito que ela precisa dessa base para construir um futuro melhor. Quero que ela tenha oportunidades que eu não tive, e sei que a escola é o primeiro passo para isso.

Mãe do *Angares*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
Resposta: Tenho dois filhos: minha filha mais velha está no 4° ano do Ensino Fundamental e meu filho, *Angares*, está no 1° ano.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: *Angares* estudou na EMEI Mundo Encantado antes de ingressar no Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Resposta: Tenho um entendimento básico. Sei que a BNCC recomenda um diálogo constante entre os educadores dos dois segmentos para alinhar expectativas e práticas pedagógicas. Isso inclui a troca de informações sobre o desenvolvimento da criança e o planejamento de atividades que facilitem a transição.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
Resposta: Escolhemos essa escola porque já conhecíamos o trabalho com minha filha mais velha. Gostamos da forma como a escola promove um ensino acolhedor e prepara as crianças tanto academicamente quanto emocionalmente.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
Resposta: Sim, já conhecíamos o trabalho da escola, pois minha filha mais velha estuda lá desde o 1° ano. Temos boas experiências e confiança na equipe pedagógica.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula?
Resposta: Esperávamos que *Angares* fosse recebido com acolhimento e atividades que o ajudassem a se sentir confortável e confiante no novo ambiente. Desejávamos que ele encontrasse um espaço amigável, com oportunidades de fazer amigos e explorar a nova rotina.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
Resposta: Sim, é bastante diferente. No Ensino Fundamental, a rotina é mais estruturada, com horários fixos para cada disciplina, enquanto no EMEI havia mais flexibilidade, com maior ênfase em brincadeiras e atividades interativas.

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente (atividades relacionadas aos cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação) para ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: Sim, *Angares* estava bem preparado. A EMEI trabalhou os cinco campos de experiência de forma eficiente, ajudando-o a desenvolver habilidades sociais, motoras e cognitivas importantes para a transição.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
Resposta: A maior dificuldade foi acompanhar o aumento das responsabilidades, como o dever de casa e a necessidade de maior autonomia de *Angares*, especialmente em comparação com a rotina mais leve da Educação Infantil.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
Resposta: Sim, houve uma reunião. Achei as orientações claras e úteis, mas acredito

que poderia ter havido mais foco em como os pais podem ajudar as crianças emocionalmente durante essa transição.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental? **Resposta:** Sim, houve algumas orientações, mas senti que poderiam ter sido mais aprofundadas, abordando como os pais podem colaborar para tornar a transição mais tranquila.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Resposta: O contato é bom. Nos comunicamos principalmente pelo aplicativo de mensagens e pela agenda escolar. Também participo das reuniões presenciais sempre que possível.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Resposta: *Angares* ainda está se ajustando ao ritmo mais intenso das aulas e à expectativa de maior concentração em atividades prolongadas.

Entrevistadora: E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
Resposta: Minha maior dificuldade foi equilibrar o acompanhamento de dois filhos em diferentes fases escolares, garantindo que ambos recebam a atenção e o apoio necessários.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Resposta: Acho que o Ensino Fundamental deveria ter mais momentos de ludicidade e brincadeiras livres. Na creche, essas atividades eram frequentes e ajudavam as crianças a aprender de forma divertida e natural. Seria importante manter um pouco dessa dinâmica para facilitar a adaptação e estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?
Resposta: Matricularíamos no Ensino Fundamental novamente. Acreditamos que ele estava pronto para esse passo, e a estrutura da escola tem sido positiva para o desenvolvimento dele. No entanto, seria interessante se houvesse uma transição mais gradual, com atividades que conectassem melhor as duas etapas, para tornar a mudança ainda mais suave para a criança.

Mãe da *Mira*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
Resposta: Tenho dois filhos: *Mira*, no 1° ano do Ensino Fundamental, e um bebê de 1 ano.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: *Mira* estudou na EMEI *Constelação Cacerense1*.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Resposta: Não conheço muito sobre isso.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
Resposta: É perto de casa e foi recomendada por conhecidos.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
Resposta: Não, só ouvimos falar bem dela.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula?

Resposta: Que fosse bem recebido, com carinho, e foi, por que ele gosta muito da escola.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
Resposta: Sim, agora tem mais tarefas e menos brincadeiras.

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente para ingressar no Ensino Fundamental?
Resposta: Acho que sim, ela aprendeu bastante.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
Resposta: Ajudar com as tarefas, porque é algo novo para nós.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
Resposta: Não teve.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
Resposta: Não lembro de nenhuma.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Resposta: Pelo WhatsApp.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Resposta: Ficar concentrada por muito tempo.

Entrevistadora: E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?

Resposta: Lidar com os deveres e entender a rotina.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Resposta: Mais brincadeiras.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?
Resposta: Matricularia no Fundamental, porque ela já estava pronta para avançar.

APÊNDICE H – Pais/Responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana*

Pai da *Fomalhaut*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
Pai: Temos três filhos. Nosso filho mais novo está no maternal, com 1 ano e cinco meses, nosso filho do meio está no Jardim III, e nossa filha mais velha, *Fomalhaut*, está no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Pai: Até o ano passado, eles estudavam na outra Escola Waldorf de Cuiabá.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Pai: Temos conhecimento das orientações da BNCC sobre a troca de informações e materiais entre os dois segmentos. Essas recomendações foram discutidas com a gente no início do ano letivo, e sentimos que a escola segue à risca essas diretrizes, especialmente ao criar uma transição suave para os alunos.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
Pai: Decidimos continuar com a filosofia Waldorf porque acreditamos que prioriza o ritmo de cada criança. Nossa filha mais velha já gostava muito da outra escola Waldorf, então optamos por manter a continuidade da metodologia, o que foi importante para garantir uma adaptação tranquila.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
Pai: Sim, já conhecíamos o histórico da escola. Temos amigos que já tinham seus filhos matriculados aqui e, além disso, participamos de algumas reuniões antes de tomar a decisão, onde pudemos tirar todas as nossas dúvidas sobre a filosofia da escola.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula?
Pai: Esperávamos que *Fomalhaut* fosse recebida com carinho e respeito, e ficamos muito satisfeitos. Nossas expectativas foram superadas, especialmente pelo ritual de passagem pelo portal, que ela achou mágico.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
Pai: Sim, a rotina é um pouco diferente. No Ensino Fundamental, as atividades são mais estruturadas e há uma maior ênfase no processo de alfabetização e nas tarefas. No entanto, *Fomalhaut* está adorando essa nova fase e não teve nenhuma dificuldade com a mudança. Ela gosta muito.

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente para ingressar no Ensino Fundamental?
Pai: A diretora da outra escola já havia nos assegurado que *Fomalhaut* estava pronta para essa transição, e vemos que isso é verdade. Ela se adaptou bem às novas atividades e ao novo ritmo.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
Pai: Para nós, a maior dificuldade foi entender e aceitar o processo de alfabetização na escola Waldorf, que é diferente de outras escolas mais tradicionais. Ficamos um pouco ansiosos no início, mas confiamos na metodologia e já estamos mais tranquilos.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
Pai: Sim, participamos de algumas reuniões antes do início das aulas, onde tivemos a oportunidade de entender melhor a filosofia da escola e tirar todas as nossas dúvidas. As orientações foram muito claras e nos ajudaram a nos sentir mais preparados para essa nova etapa.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental?
Pai: Sim, houve. A escola foi muito cuidadosa em nos preparar para essa transição, explicando como seria a continuidade das aprendizagens, sempre mantendo a ludicidade, que é tão importante nessa fase.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Pai: A comunicação com a equipe pedagógica é bastante acessível. Temos um bom canal de comunicação com a professora e a coordenação, o que nos deixa seguros de que estamos bem informados sobre o progresso da nossa filha.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Pai: No caso da *Fomalhaut*, ela não teve dificuldades. Ela está se adaptando muito bem e está muito feliz com a nova rotina.

Entrevistadora: E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
Pai: A nossa maior dificuldade foi no início, entender o processo de alfabetização e o ritmo da escola Waldorf. Mas, após as reuniões e ao ver o progresso da *Fomalhaut*, ficamos mais tranquilos e confiantes.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Pai: Para ser honesto, não sinto que falta algo no Ensino Fundamental em comparação ao que tínhamos na creche. A transição foi bem natural, e a escola mantém o que consideramos essencial: o respeito ao ritmo da criança e o uso da ludicidade.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?

Pai: Se pudéssemos escolher hoje, faríamos exatamente a mesma escolha. Acreditamos que a *Fomalhaut* estava pronta e a escola oferece o ambiente ideal para o desenvolvimento dela e de nossos outros filhos.

Mae do *Altair*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
Mãe: Tenho dois filhos. O *Altair* está no primeiro ano do Ensino Fundamental e minha filha mais velha está no quarto ano.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Mãe: *Altair* começou na escola Waldorf quando tinha 1 ano e 9 meses, e desde então continuou na mesma escola.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: Tivemos reuniões no início do ano onde nos explicaram como seria feita essa transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e como a escola Waldorf aborda a continuidade das aprendizagens, sempre mantendo a ludicidade, o ritmo e a integração dos conteúdos de forma gradual. Já conhecia a pedagogia Waldorf desde quando morava em Botucatu e conheci a Escola Livre Porto, que me encantou por trabalhar de forma completa com as crianças.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
Mãe: Escolhemos a escola Waldorf porque já conhecíamos a abordagem e ficamos encantados com a forma como a pedagogia trabalha o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, meu sobrinho já estudava aqui, o que reforçou nossa confiança na escolha.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?

Mãe: Sim, já conhecíamos a pedagogia Waldorf e a forma como a escola trabalha. Sabíamos que a recepção seria acolhedora e a transição para o Ensino Fundamental seria suave, porque a escola respeita muito o ritmo da criança.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula?
Mãe: Esperávamos que *Altair* fosse recebido com carinho e respeito, e essas expectativas foram superadas. A escola tem um cuidado especial na transição, o que faz toda a diferença.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
Mãe: Sim, a rotina é um pouco diferente. Agora no Ensino Fundamental, *Altair* tem mais responsabilidades, como trabalhos manuais e tarefas pessoais, mas ainda há bastante espaço para a ludicidade e o brincar, que é fundamental na pedagogia Waldorf.

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente para ingressar no Ensino Fundamental?
Mãe: *Altair* foi muito bem preparado pela professora, tanto em atividades artísticas como tricô de dedo e agulha, quanto em músicas e o ritmo diário. Isso ajudou bastante na transição para o Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
Mãe: As maiores dificuldades foram relacionadas às responsabilidades e à troca de rotina, pois *Altair* passou a ter mais atividades para gerenciar. Mas as professoras foram muito atenciosas e ajudaram bastante nesse processo de adaptação.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
Mãe: Sim, participamos de reuniões no início do ano, onde nos explicaram sobre o que seria cobrado, as regras, as disciplinas e a metodologia. As orientações foram muito claras e nos deixaram tranquilos para essa nova etapa.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental?
Mãe: Sim, já sabíamos que a transição seria feita de forma gradual e respeitosa, como é comum na pedagogia Waldorf. A escola nos orientou sobre como seria esse processo e isso foi muito útil.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Mãe: A comunicação com a professora e com a equipe pedagógica acontece principalmente através de reuniões bimestrais. É um momento em que podemos discutir o progresso dos nossos filhos e tirar qualquer dúvida.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Mãe: Felizmente, *Altair* não teve nenhuma dificuldade em se adaptar à nova fase. Ele está bem contente com a rotina e com as novas responsabilidades.

Entrevistadora: E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
Mãe: Nossa maior preocupação foi com as responsabilidades que ele teria que assumir, mas como a escola lida com isso de forma tão cuidadosa, nos sentimos mais confiantes e tranquilos.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Mãe: Para nós, não sentimos falta de nada. A escola consegue manter o que é importante da Educação Infantil, como a ludicidade, e ao mesmo tempo introduzir as novas responsabilidades de forma equilibrada.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?

Mãe: Se pudéssemos escolher hoje, faríamos a mesma escolha. Acreditamos que a continuidade na escola Waldorf é o melhor para o desenvolvimento de *Altair* e de nossa filha mais velha.

Mãe do *Procyon*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
Mãe: Tenho um filho, o *Procyon*, que está matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Mãe: Procyon começou na escola Waldorf neste ano, então ele ainda não havia estudado em outra EMEI antes.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental? Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
Mãe: Estamos cientes das orientações da BNCC sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Escolhemos essa escola Waldorf porque ela não é tão conteudista e respeita muito o ritmo e o desenvolvimento integral da criança, sem pressionar.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
Mãe: Escolhemos a escola Waldorf pela abordagem pedagógica que valoriza o desenvolvimento da criança de forma integral, sem focar apenas em conteúdo. Gostamos que a escola respeita o tempo da criança e seu aprendizado de maneira mais orgânica.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Até então, não conhecíamos a *Constelação Cuiabana*, apenas tínhamos informações sobre a abordagem Waldorf de forma geral. A equipe pedagógica fez um ótimo trabalho em nos preparar e explicar o funcionamento da escola.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula?
Mãe: Esperávamos que ele fosse bem acolhido, e isso realmente aconteceu. A equipe pedagógica fez uma preparação cuidadosa para receber o *Procyon*, o que nos deixou muito satisfeitos.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
Mãe: Sim, a rotina mudou um pouco. *Procyon* sente que passa mais tempo na sala de aula, o que foi um pouco difícil para ele no início, mas as atividades ainda são bastante lúdicas e isso facilita a adaptação.

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente para ingressar no Ensino Fundamental?
Mãe: Sim, as atividades que ele fez demonstraram que ele estava pronto para a transição. Ele teve um bom preparo no Jardim, estava ciente da mudança e da nova fase que o aguardava.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
Mãe: A maior dificuldade foi o *Procyon* ter que acordar cedo, o que mudou a rotina dele. Foi uma transição para a qual ainda estamos nos ajustando.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
Mãe: Sim, participamos de algumas reuniões antes do início das aulas, onde tivemos a oportunidade de entender melhor a filosofia da escola e tirar todas as nossas dúvidas. As orientações foram muito claras e nos ajudaram a entender o processo.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental?

Mãe: Sim, a escola falou da importância de estarmos atentos ao comportamento do *Procyon*, já que ele estaria passando por uma mudança de rotina. A escola estava preparada para fazer essa transição de forma tranquila.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Mãe: O contato é muito acessível. Temos um grupo de WhatsApp dos pais com a professora, e toda a equipe da escola está sempre disponível para ajudar e comunicar o que for necessário.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Mãe: O *Procyon* está se adaptando bem, mas as novas responsabilidades ainda o deixam um pouco perdido às vezes. Felizmente, ele está recebendo todo o apoio necessário da escola.

Entrevistadora: E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
Mãe: A maior dificuldade que estamos tendo como pais é entrar no "mundo Waldorf", que é bem diferente de outras abordagens. Ainda estamos nos acostumando com essa nova filosofia de ensino.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Mãe: Não sentimos falta de nada nesta nova fase. A escola tem tudo o que acreditamos ser necessário para o desenvolvimento do nosso filho.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?
Mãe: Se pudéssemos escolher hoje, continuaríamos com o Ensino Fundamental. Acreditamos que essa escola oferece tudo o que o *Procyon* precisa para continuar seu desenvolvimento.

Pai da *Bellatrix*

Entrevistadora: Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
Pai: Tenho uma filha, que está atualmente no 1° ano do Ensino Fundamental e um filho que está no Jardim III.

Entrevistadora: Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
Pai: Minha filha estudou no Jardim III antes de ingressar no Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Qual seu conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Pai: Não mencionaram diretamente a BNCC, mas houve um cuidado na transição entre os dois segmentos. A escola promoveu conversas com a professora e a coordenação pedagógica para nos preparar.

Entrevistadora: Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
Pai: Escolhemos essa escola pelo ambiente acolhedor e pela ênfase nas atividades lúdicas, algo que valorizamos muito.

Entrevistadora: Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
Pai: Sim, conhecíamos o trabalho da escola e optamos pela pedagogia Waldorf, que equilibra ludicidade e aprendizagem estruturada.

Entrevistadora: Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1° dia de aula?
Pai: Ficamos um pouco apreensivos no começo, mas esperávamos que ela fosse recebida de forma leve e criativa, o que de fato aconteceu.

Entrevistadora: A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?

Pai: Sim, a rotina mudou. No Ensino Fundamental, há mais estrutura e ênfase na alfabetização, mas ainda integram atividades manuais e criativas.

Entrevistadora: Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente (atividades relacionadas aos cinco campos de experiência para a Educação Infantil) para ingressar no Ensino Fundamental?
Pai: Sim, a abordagem lúdica e gradual da escola Waldorf garantiu uma preparação adequada.

Entrevistadora: Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
Pai: A maior dificuldade foi a ansiedade inicial em relação à adaptação da nossa filha ao novo ritmo de aprendizagem.

Entrevistadora: Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
Pai: Sim, houve várias conversas com a professora e a coordenação pedagógica. Valorizamos muito essas orientações, que tornaram a transição tranquila.

Entrevistadora: E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental?
Pai: Sim, a escola foi muito cuidadosa em nos preparar para essa transição com orientações adequadas.

Entrevistadora: Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
Pai: A comunicação é frequente e aberta, facilitada pelas reuniões e o contato direto com a professora.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
Pai: Não identificamos nenhuma dificuldade específica. Ela parece estar bem adaptada e feliz com a nova rotina.

Entrevistadora: E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
Pai: Nossa maior dificuldade foi a ansiedade inicial sobre a adaptação da nossa filha ao novo ritmo, mas isso já foi superado.

Entrevistadora: O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
Pai: Acredito que a escola manteve a ludicidade no Ensino Fundamental, então não sentimos falta de nada.

Entrevistadora: Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil? Por quê?
Pai: Faria a mesma escolha. A transição foi respeitosa e adequada ao ritmo da nossa filha, e isso fez toda a diferença.

APÊNDICE I – Pais/Responsáveis pelos alunos da EI escola *Constelação Cacerense 1*

Mãe do *Almitak*

Entrevistadora: Quantos filhos você tem e em que nível (classe ou ano) estão estudando
Mãe: Tenho o *Almitak*, no último ano da Educação Infantil, e a irmã dele está no quinto ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outra EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: Ele sempre estudou aqui na *Constelação Cacerense1*.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino Fundamental em que seu filho estudará no ano de 2024?
Mãe: Sim, escolhi. Será a mesma escola que a irmã.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Sim, já conheço o trabalho realizado pela escola, pois acompanho a educação da minha filha.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Sim, acredito que ele está preparado. Espero que seja uma transição tranquila.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no primeiro dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Espero que meu filho seja recebido com carinho.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Espero que ele seja recebido com alegria.

Entrevistadora: O que você espera da professora?

Mãe: Espero que a professora seja compreensiva e paciente, pois *Almitak* é muito tímido.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Espero que a escola seja acolhedora.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Mãe: Espero que a rotina respeite os limites do meu filho.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Mãe: Acredito que meu filho terá dificuldade para se adaptar à nova escola por causa da timidez.

Mãe da *Mintaka*

Entrevistadora: Quantos filhos você tem e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
Mãe: Tenho dois filhos. *Mintaka* está no Educação Infantil e meu outro filho, P..., está no 2º ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Seu filho que está na Educação Infantil já estudou em outra EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: Não, *Mintaka* sempre estudou nesta EMEI desde que entrou na Educação Infantil. Sim, já ouvi falar que a BNCC recomenda essa troca de informações, principalmente para garantir que a transição entre as etapas seja feita de forma tranquila e que as crianças não sintam tanto o impacto da mudança.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino Fundamental em que sua filha estudará no ano de 2024?
Mãe: Sim, já escolhemos. Ela vai para a escola municipal perto de casa.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?

Mãe: Sim, já conheço, pois meu filho mais velho estuda lá. Gosto muito da forma como eles lidam com a educação, é uma escola bem organizada.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou sua filha para essa passagem? Por quê?
Mãe: Acho que sim. A *Mintaka* já demonstra bastante autonomia e consegue seguir regras e rotinas sem muita dificuldade.

Entrevistadora: Você acha que sua filha está preparada para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Sim, acredito que ela está. Ela já está bem desenvolvida em termos de socialização e aprendizado. Também tem bastante curiosidade, o que ajuda muito nessa nova fase.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Espero que seja um dia de acolhimento, que os professores e a equipe escolar deem bastante atenção para que as crianças se sintam seguras nesse primeiro dia.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Espero que eles sejam recebidos com carinho e paciência. Tenho medo de traumas.

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Mãe: Que ela seja atenciosa e compreensiva, que entenda as curiosidades das crianças nessa fase e ajude a tornar a transição o mais tranquilo possível.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Espero que a escola ofereça um ambiente seguro e acolhedor, com um bom suporte pedagógico para a *Mintaka* se desenvolver bem.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Mãe: Acredito que a rotina será um pouco mais rígida que na Educação Infantil, com mais foco em atividades escritas, mas ainda mantendo espaço para brincadeiras e socialização.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Mãe: Acho que o maior desafio será adaptar a *Mintaka* à nova rotina, que será mais exigente, com mais atividades escolares e menos tempo de brincadeiras.

Mãe do *Alphard*

Entrevistadora: Quantos filhos você tem e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
Mãe: Tenho um filho, o *Alphard*, que está na creche.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outro EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: Sim, *Alphard* já estudou em outra EMEI quando era mais nova, mas mudamos de cidade. Não conversei ainda com a professora sobre a BNCC.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino Fundamental em que seu filho estudará no ano de 2024?
Mãe: Ainda estamos decidindo. Temos algumas opções, mas queremos escolher com calma.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Conheço algumas das escolas que estamos considerando, mas ainda estou pesquisando mais profundamente. Quero saber como elas trabalham.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Mãe: Em partes, sim. A creche foi muito boa em termos de socialização e autonomia, mas tenho algumas preocupações sobre como ela vai lidar com as responsabilidades do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Ele ainda é um pouco dependente em algumas coisas, mas acredito que, com o suporte certo, ela vai se adaptar bem.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Espero que ele seja acolhido de forma tranquila e carinhosa.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Com bastante paciência. Acredito que uma recepção carinhosa vai ajudar muito as crianças a se sentirem seguras nesse novo ambiente.

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Mãe: Espero que a professora seja compreensiva, que tenha sensibilidade para perceber as necessidades das crianças, além de ensinar o conteúdo.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Espero que a escola tenha uma boa estrutura pedagógica, que cuide bem do aprendizado da *Alphard*

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Mãe: Imagino que será bem diferente da Educação Infantil, com mais foco em atividades.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Mãe: Acho que a maior dificuldade será fazer com que ela se adapte ao novo ritmo, com menos tempo para brincar e mais responsabilidades.

Mãe do *Regulus*:

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
Mãe: Temos um filho, o Regulus, que está no último ano da Educação Infantil.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outro EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: Não, o Regulus sempre estudou na mesma escola. Sim, estou ciente das recomendações da BNCC e sei que a escola segue essas diretrizes para garantir uma transição suave entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Sim, tenho acompanhado de perto o trabalho da escola desde que Regulus começou a frequentá-la e estou bastante satisfeita com o método de ensino e o cuidado com os alunos.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Mãe: Acredito que sim. A creche tem feito um excelente trabalho ao introduzir conceitos básicos de leitura e matemática, além de incentivar habilidades sociais importantes que acredito serem fundamentais para o próximo nível educacional.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Sim, Regulus parece muito entusiasmado e pronto para novos desafios. Ele já mostra grande interesse por aprender mais sobre números e letras, e sua curiosidade natural tem sido bem alimentada pela creche.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Esperamos que ele seja acolhido com entusiasmo e que haja atividades especiais para ajudar todas as crianças a se adaptarem à nova fase.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Esperamos que a escola ofereça um ambiente acolhedor e que os professores sejam atenciosos e dedicados, facilitando o processo de adaptação para os pequenos.

Entrevistadora: O que você espera da professora?

Mãe: Espero que ela seja paciente, compreensiva e que tenha habilidades para gerenciar a curiosidade e a energia de crianças nessa idade, incentivando-as a aprender e explorar.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Espero que a escola continue com seu compromisso de oferecer educação de qualidade, mantenha a excelência no ensino e proporcione um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento de Regulus.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Mãe: Acredito que será mais estruturada do que na Educação Infantil, com mais foco em disciplinas acadêmicas, mas espero que ainda haja um grande equilíbrio com atividades lúdicas.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Mãe: Acho que a maior dificuldade será adaptá-lo à rotina de ter horários mais rígidos e responsabilidades acadêmicas um pouco mais exigentes. Mas confio que ele irá se adaptar bem com o apoio dos professores e da escola.

Entrevistadora: Você já escolheu a escola de Ensino Fundamental em que seu filho estudará no ano de 2024?
Mãe: Sim, Regulus continuará na mesma escola que oferece até o Ensino Médio.

Mãe do *Pleiades*

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
Mãe: Pleiades é nossa do meio, atualmente no último ano da Educação Infantil. Temos uma bebê de 6 meses, e um filho de 8 anos.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outra EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Mãe: Ela começou a educação nesta mesma EMEI, e estamos satisfeitos com as diretrizes da BNCC seguidas pela escola.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Sim, e tenho um profundo respeito pelo compromisso da escola com a educação.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Mãe: A creche preparou muito bem Pleiades, ensinando-lhe habilidades essenciais e o amor pelo aprendizado.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Acredito que sim; ela mostra maturidade e entusiasmo pelo aprendizado.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Um primeiro dia cheio de atividades que os ajudem a se sentir parte da comunidade escolar.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Com entusiasmo.

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Mãe: Espero uma professora que seja tanto rigorosa quanto calorosa.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Uma escola que continue o amor pelo conhecimento em um ambiente seguro.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Mãe: Mais focada em leitura e escrita, mas ainda proporcionando espaço para desenvolvimento pessoal e criativo.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Mãe: Adaptação à nova carga horária e ao aumento de compromissos.

Mãe da *Merah*

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
Mãe: *Merah* é nossa única filha e está no último ano da Educação Infantil.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outra EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: Ela sempre esteve nesta escola, e estou ciente e satisfeita com o cumprimento das recomendações da BNCC.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Estou bastante familiarizada com a escola.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Mãe: A creche fez um trabalho maravilhoso ao preparar *Merah* para a escola, especialmente no desenvolvimento da autonomia.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Sim, ela é muito independente e tem boa compreensão de conceitos básicos.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Esperamos um ambiente acolhedor que facilite a transição.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Desejo que a escola receba *Merah* com apoio e encorajamento.

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Mãe: Espero que a professora seja acessível e comunicativa.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Que a escola proporcione um ambiente seguro e estimulante para aprender.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Mãe: Mais estruturada, com ênfase em habilidades acadêmicas, mas ainda acessível e divertida.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Mãe: A maior dificuldade será em brincar menos e estudar mais.

Mãe do *Polux*

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
Mãe: Temos três filhos; *Polux* é o mais novo, no último ano da Educação Infantil.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outra EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: Não, *Polux* começou sua educação nesta EMEI. Estou informada sobre as recomendações da BNCC.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Conheço e confio plenamente no trabalho realizado pela escola atual.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Mãe: Sim, a escola tem um excelente programa que prepara as crianças para as exigências do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Sim, ele está muito bem preparado, principalmente em habilidades sociais e iniciais de leitura e matemática.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Espero que seja um dia empolgante e que ele se sinta bem-vindo.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Com abertura e positividade, espero que a escola crie um ambiente acolhedor.

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Mãe: Da professora, espero dedicação e que inspire confiança nos estudantes.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Uma escola que equilibre disciplina e cuidado, atendendo às necessidades de todas as crianças.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?
Mãe: Será mais focada em aprendizado de leitura e escrita.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?
Mãe: O maior desafio pode ser a adaptação de *Polux* a um ambiente mais regrado.

Mãe do *Achenar*

Entrevistadora: Quantos filhos vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
Mãe: Temos dois filhos; *Achenar* está no último ano da Educação Infantil.

Entrevistadora: Seu filho que está no Jardim II já estudou em outra EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações que a BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental?
Mãe: *Achenar* sempre estudou na mesma EMEI. Sim, estou ciente das recomendações da BNCC sobre a transição e colaboração entre os níveis educacionais.

Entrevistadora: Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
Mãe: Sim, conheço bem o trabalho da escola e estou bastante satisfeita.

Entrevistadora: Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
Mãe: Sim, a creche proporcionou uma base sólida, trabalhando tanto aspectos cognitivos quanto sociais.

Entrevistadora: Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
Mãe: Sim, ele é curioso e socialmente bem adaptado, o que é fundamental para a próxima fase.

Entrevistadora: Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seus filhos?
Mãe: Espero um dia acolhedor que tranquilize as crianças e os pais.

Entrevistadora: Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
Mãe: Espero que ele seja recebido com entusiasmo e cuidado.

Entrevistadora: O que você espera da professora?
Mãe: Espero que a professora seja paciente e estimule o amor pelo aprendizado.

Entrevistadora: O que você espera da escola?
Mãe: Espero um ambiente que promova aprendizado contínuo e respeite o ritmo de cada criança.

Entrevistadora: Como você acha que será a rotina da escola?

Mãe: Acredito que será mais estruturada, com foco em habilidades acadêmicas.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?

Mãe: A adaptação à nova rotina e carga horária pode ser um desafio inicial para Achenar.

APÊNDICE J – Alunos da Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana*

Vega

Entrevistadora: *Vega*, para você que está na educação infantil, o que é brincar?
***Vega*:** Brincar é ser feliz.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Vega: De bola de basquete.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
***Vega*:** Gosto porque eu gosto da areia, corda e relógio.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
***Vega*:** Um castelo, com plantas, princesas e príncipe.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante o seu horário na escola? Me fale sobre brincar.
***Vega*:** Eu gostaria de brincar.

Entrevistadora: Conte para mim sobre as suas brincadeiras na escola. Elas acontecem?
***Vega*:** Na escola, eu brinco de batata quente e corro com a tia.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
***Vega*:** Eu gosto mais de vir para a escola do que ficar em casa.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos?
***Vega*:** Um castelo com plantas, princesas e príncipes.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?

***Vega*:** Legal! No primeiro ano eu vou aprender a ler, escrever, matemática. E eu quero brincar bastante no primeiro ano.

Betelgeuse

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Betelgeuse: Brincar de sorveteria, correr, brincar de panelinha e boneca.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Betelgeuse: Gosto de brincar de sorveteria, correr, panelinha e boneca.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Betelgeuse: Sim, tudo é legal aqui.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Betelgeuse: Uma piscina.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante o seu horário na escola? Me fale sobre brincar.
Betelgeuse: Brincar na piscina.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Betelgeuse: Panelinha, boneca, casinha, areia, faço desenhos. Tudo aqui é muito legal.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale
Betelgeuse: Acho a escola legal.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Betelgeuse: Primeiro, eu acho melhor a escola ser legal.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Betelgeuse: No primeiro ano? No segundo ano, eu ainda quero brincar. Eu quero que a escola continue sendo legal.

Rigel

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Rigel: Brincar é uma coisa legal.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Rigel: Coletar dinheiro de folhas e chutar bola.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Rigel: Sim, porque é muito legal.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Rigel: Só de chutar bola. Eu gosto também de brincar de cozinha.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante o seu horário na escola? Me fale sobre brincar.
Rigel: Eu gostaria de chutar bola e de brincar de cozinha.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Rigel: Acho legal. Gosto de pintar.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Rigel: Toda enfeitada de bola.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Rigel: Vou para o primeiro ano, mas quero atividades legais, escrever e brincar.

Arcturus

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Arcturus: Brincar para mim é bater reloginho, pular corda e brincar de balanço.

Entrevistadora: Do que você mais gosta de brincar na escola
Arcturus: Desenhar com pedras, que desenham, escorregador, com o Rigel e com a A....

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Arcturus: Sim, porque eu estou na escola do R.....

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Arcturus: Queria que todos os brinquedos estivessem no corredor.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola? Me fale sobre brincar.
Arcturus: Brincar com o E... com o L..., M...., na caixa de areia. Gosto de usar a roupa parecida com a dele.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Arcturus: Legal, na escola tem brinquedo grande e eu gosto de correr.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale
Arcturus: Tem que ter a A... Prima, com bastante marshmallow, algodão doce. Seria bem legal.

Entrevistadora: Como você imagina a escola para o próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Arcturus: Vai ter muitas brincadeiras. A gente vai entrar na sala, desenhar, ler e escrever igual a Belatrix, minha irmã.

APÊNDICE K – Alunos do EF da escola *Constelação Cuiabana*

Altair

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Altair: Eu gosto de ir na escola no frio e no calor.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Altair: De pega-pega-ajuda.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente.
Altair: Sim, não tinha escada para subir, nem pebolim, nem quadra. Tinha muito mais brinquedo e lá não tinha caderno.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Altair: Eu aprendo um monte de coisas e brinco, pinto, escrevo, números.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte.
Altair: Colocar em um skate para fazer manobras.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Altair: Já respondido.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Altair: Ah, eu acho que aqui na escola tinha que ter tablet e com caneta para escrever.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?

Altair: Não, não sinto falta de nada.

Belatrix

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Belatrix: Ah, brincar para mim é algo muito legal.

Entrevistadora: Do que você mais gosta de brincar na escola?
Belatrix: De reloginho, uma pessoa no meio girando e as outras pulando.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente.
Belatrix: Mudou. Diminuiu os brinquedos.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Belatrix: Eu estudo com caderno, giz, brinco na sala de morto-vivo e eu acho tudo muito bem legal.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte
Belatrix: Não gosto de trazer mochila. Mudaria a cadeira, que quando coloco a mochila atrás da cadeira, ela me incomoda.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Belatrix: Sim. Aqui eu escrevo e desenho no caderno.

Entrevistadora: E o que você faz na escola? O que acha disso?
Belatrix: Gosto muito de escola, eu acho bem legal. Na minha casa é chato.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Belatrix: Eu queria mais menina do que menino. É que eles são mais em quantidade. E eles desobedecem. Só alguns, só.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?
Belatrix: Sim. Do giz de cera e de brincar com uma amiga que ainda fica lá.

Procyon

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Procyon: É algo legal com os amigos.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Procyon: Pega-pega-ajuda.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente.
Procyon: Sim, porque tem aula de educação física e trabalhos manuais em matemática. Lá não tinha.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Procyon: Gosto de brincar e gosto de estudar.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte.
Procyon: Com mais brinquedos.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Procyon: É diferente, usamos os cadernos. E lá não.

Entrevistadora: E o que você faz na escola? O que acha disso?
Procyon: Brinco e aprendo aqui.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Procyon: Tinha que ter um shopping.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?
Procyon: Sim, sinto falta do trepa-trepa.

Fomalhaut

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Fomalhaut: É algo bem legal.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Fomalhaut: De pega-pega, de educação física, de todas as brincadeiras de lá.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente.
Fomalhaut: Sim, é porque eu estudava numa escola que não tinha educação física, inglês e matemática. Aqui, eu aprendo de tudo.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Fomalhaut: Eu aprendo as formas, na aula de trabalho manual, a minha cobrinha, aula de inglês. E eu brinco também em casa das brincadeiras que eu brinco aqui.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte.
Fomalhaut: Eu quero ser a professora de trabalhos manuais no parque e na sala.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Fomalhaut: Sim, porque lá não tinha livro e ia até seis anos.

Entrevistadora: E o que você faz na escola? O que acha disso?

Fomalhaut: Eu brinco de tudo e aprendo muitas coisas.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?

Fomalhaut: Eu mudaria a sala de lugar para ficar diferente.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?

Fomalhaut: Sinto saudades do parquinho de lá. A gente só lanchava e ia brincar.

APÊNDICE L – Alunos da EI da escola *Constelação Cacerense 1*

Mintaka

Entrevistadora: Mintaka, o que é brincar para você?
Mintaka: Brincar é inventar coisas e se divertir com meus amigos. A gente pode criar novas brincadeiras e ter muitas aventuras.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Mintaka

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Mintaka: Eu gosto de brincar de esconde-esconde, pular corda e construir castelos com blocos. É muito divertido!

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Mintaka: Gosto muito! Tem muitas coisas para fazer, e eu adoro desenhar e pintar. A escola é cheia de aventuras.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Mintaka: Eu gosto de como ela é, mas seria legal se tivesse mais brinquedos para inventar novas brincadeiras.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Mintaka: Eu queria que tivesse mais tempo para brincar e inventar brincadeiras novas com meus amigos.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Mintaka: A gente sempre brinca muito! Tem brincadeiras como esconde-esconde e pula corda, e a professora deixa a gente inventar novas brincadeiras também.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Mintaka: Eu acho a escola muito divertida! Tem muitas coisas para fazer, e a professora é legal.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Mintaka: A escola dos meus sonhos teria ainda mais brinquedos e aventuras. Eu adoro quando podemos criar coisas novas.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Mintaka: No próximo ano, eu quero aprender a ler e escrever, mas também quero continuar brincando com meus amigos e criando novas aventuras.

Alnitak

Entrevistadora: Alnitak, o que é brincar para você?
Alnitak: Brincar é quando a gente pode se divertir com os amigos, montar coisas e imaginar que somos super-heróis.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Alnitak: Eu gosto de brincar com os blocos de montar e de super-herói. E também gosto muito do escorregador.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Alnitak: Sim! A escola é legal porque tem muitos brinquedos e a professora sempre conta histórias.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Alnitak: Eu gostaria que tivesse mais brinquedos, como um navio pirata, mas eu já gosto muito daqui.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Alnitak: Eu gosto de montar coisas e ouvir histórias. Também gosto de brincar lá fora.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Alnitak: Sim, a gente brinca bastante! Tem os blocos de montar e o escorregador, e a gente inventa muitas histórias.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Alnitak: Eu acho a escola divertida. Tem muitos lugares para brincar e montar coisas legais.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Alnitak: A escola dos meus sonhos teria ainda mais brinquedos e aventuras, como um grande navio pirata para a gente brincar de super-herói.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Alnitak: Acho que o próximo ano vai ser legal! Minha irmã gosta muito, então acho que eu também vou gostar.

Regulus

Entrevistadora: Regulus, o que é brincar para você?
Regulus: Brincar é correr, jogar bola e se divertir com os amigos.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Regulus: Eu gosto de jogar bola e brincar de pega-pega com meus amigos.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Regulus: Sim! Porque posso brincar bastante e a professora deixa a gente fazer atividades legais.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Regulus: Seria legal se tivesse um campo de futebol maior, mas eu já gosto muito da escola do jeito que é.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Regulus: Eu queria jogar mais futebol e fazer atividades com os amigos.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Regulus: A gente brinca bastante. Eu adoro correr e jogar bola com meus amigos.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Regulus: Acho que a escola é muito legal. A gente faz atividades divertidas, e eu gosto de brincar com meus amigos.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Regulus: A escola dos meus sonhos teria um campo de futebol grande para a gente correr e jogar bola.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Regulus: No próximo ano, vou para o primeiro ano. Acho que vai ter mais coisas para aprender, mas espero que a gente possa brincar bastante também.

Alphard

Entrevistadora: Alphard, o que é brincar para você?
Alphard: Brincar é quando a gente imagina coisas e finge que está fazendo tudo de verdade, como brincar de casinha.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?

Alphard: Eu gosto de brincar de casinha com meus amigos. A professora sempre tem uma brincadeira diferente para a gente.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Alphard: Sim, porque sempre tem muitas brincadeiras legais e a professora deixa a gente brincar de faz de conta.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Alphard: Eu gosto de como a escola é, mas seria legal se tivesse mais brinquedos de faz de conta.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Alphard: Eu gostaria de brincar mais de casinha e faz de conta com meus amigos. É o que eu mais gosto.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Alphard: Sim, a gente sempre brinca. A professora deixa a gente brincar de casinha e outras coisas. É muito divertido.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Alphard: Eu acho a escola legal. A gente sempre faz atividades diferentes e pode brincar muito.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Alphard: A escola dos meus sonhos teria muitas coisas de faz de conta, como mais casinhas e brinquedos para inventar histórias.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Alphard: Eu quero continuar brincando de faz de conta e desenhar mais. Vai ser divertido se tiver mais atividades diferentes.

Achenar

Entrevistadora: Achenar, o que é brincar para você?
Achenar: Brincar é quando a gente pode inventar coisas e se divertir, como brincar de faz de conta e correr com os amigos.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Achenar: Eu gosto de brincar de faz de conta e correr. Também gosto dos brinquedos como o escorregador.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Achenar: Gosto, porque tem muitos brinquedos e a gente pode brincar bastante. A escola é legal.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Achenar: Eu gostaria que tivesse mais brinquedos, mas a escola já é bem legal com os espaços que tem pra gente brincar.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Achenar: Eu queria brincar mais no parque e desenhar. Também gosto de inventar novas brincadeiras com meus amigos.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Achenar: Sim, a gente brinca bastante. A professora deixa a gente correr e brincar no escorregador.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Achenar: Eu acho a escola muito legal. Gosto dos brinquedos e das brincadeiras que a gente faz.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Achenar: A escola dos meus sonhos teria mais brinquedos e mais coisas para brincar de faz de conta.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Achenar: No próximo ano, quero continuar brincando e aprender a ler e escrever. Vai ser divertido se tiver mais brincadeiras.

Merah

Entrevistadora: Merah, o que é brincar para você?
Merah: Brincar é quando a gente pode fazer coisas divertidas, como brincar de casinha e desenhar.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Merah: Eu gosto de brincar de casinha e princesas. Também gosto de desenhar e contar histórias.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Merah: Sim, porque tem muitos brinquedos e a gente pode brincar bastante. Eu gosto muito.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Merah: Eu gosto da escola do jeito que é, mas seria legal se tivesse mais brinquedos para a gente brincar.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Merah: Eu queria brincar mais e fazer mais desenhos. Gosto de quando a professora conta histórias.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.

Merah: Sim, a gente brinca bastante. Eu gosto de brincar de casinha e desenhar com meus amigos.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Merah: Eu acho a escola muito legal. Tem muitas coisas para a gente fazer e brincar.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Merah: A escola dos meus sonhos teria muitos brinquedos novos e mais tempo para brincar de casinha e desenhar.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Merah: No próximo ano, eu quero aprender coisas novas, mas também quero brincar bastante. Vai ser divertido se tiver muitas coisas legais para fazer.

Polux

Entrevistadora: Polux, o que é brincar para você?
Polux: Brincar é quando a gente pode se divertir com os amigos, correr e inventar histórias.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Polux: Eu gosto de brincar com os blocos e correr. Também gosto de brincar de faz de conta.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Polux: Sim, porque tem muitos brinquedos legais e a gente pode brincar de pega-pega.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Polux: Eu queria que tivesse uma piscina de bolinhas gigante, mas a escola já é muito legal.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Polux: Eu queria brincar mais e inventar novas histórias com meus amigos.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Polux: Sim, a gente brinca muito! Tem muitos brinquedos e espaço para correr.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Polux: Eu acho a escola divertida. Tem muitos lugares para brincar e inventar histórias.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Polux: A escola dos meus sonhos teria uma piscina de bolinhas gigante e muitos brinquedos diferentes.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Polux: Eu espero que no próximo ano a gente possa brincar bastante. Vou aprender a escrever, mas quero continuar brincando.

Pleiades

Entrevistadora: Pleiades, o que é brincar para você?
Pleiades: Brincar é quando a gente pode correr, pular corda e se divertir com os amigos.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Pleiades: Eu gosto de desenhar com giz no chão e brincar de pular corda com meus amigos.

Entrevistadora: Você gosta de vir para a escola? Por quê?
Pleiades: Sim! Na minha casa não tem espaço para brincar, então eu gosto muito de brincar aqui na escola.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola?
Pleiades: Eu gosto da escola, mas seria legal se tivesse mais brinquedos e lugares para desenhar.

Entrevistadora: O que você gostaria de fazer durante seu horário na escola?
Pleiades: Eu queria brincar mais e desenhar com meus amigos. Gosto de brincar de pular corda também.

Entrevistadora: Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
Pleiades: Sim, a gente brinca bastante. A professora deixa a gente pular corda e desenhar com giz no chão.

Entrevistadora: O que você acha da escola? Me fale.
Pleiades: Eu acho a escola divertida porque tem muitos brinquedos e espaço para brincar.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Pleiades: A escola dos meus sonhos teria mais brinquedos e lugares legais para a gente desenhar e brincar.

Entrevistadora: Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?
Pleiades: No próximo ano, eu quero aprender mais coisas, como ler e escrever, mas também quero continuar brincando.

APÊNDICE M – Alunos do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cacerense2*

Aldebaran

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Resposta: Brincar é correr e jogar bola com os amigos.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Resposta: Gosto de brincar de pega-pega no recreio.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente:
Resposta: Agora tem mais lição e menos tempo pra brincar.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Resposta: Faço lição e estudo. É bom, mas prefiro o recreio.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte.
Resposta: Queria que tivesse mais tempo pra brincar. Eu gosto de jogar bola.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Resposta: Sim, é mais séria e tem mais deveres.

Entrevistadora: E o que você faz na escola? E o que acha disso?
Resposta: Eu faço lição e aprendo coisas novas. Acho bom, mas às vezes é difícil.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Resposta: Uma escola com campo de futebol grande e muito recreio.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?
Resposta: Sinto falta de brincar mais.

Alhena

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Resposta: É quando a gente pode se divertir e fazer coisas legais com os colegas.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Resposta: Eu gosto de brincar de casinha e com as amigas no parquinho.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente:
Resposta: Sim, agora tem muita coisa pra escrever e menos histórias.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Resposta: Eu leio e escrevo. Às vezes é legal, mas queria brincar mais.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte.
Resposta: Gostaria que tivesse mais brinquedos. Eu gosto de brincar no parquinho.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Resposta: Sim, tem menos brincadeiras e mais trabalho.

Entrevistadora: E o que você faz na escola? E o que acha disso?
Resposta: Eu leio, escrevo e faço tarefas. Acho importante, mas sinto falta de brincar.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Resposta: Uma escola com muitos brinquedos e brincadeiras.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?
Resposta: Sinto falta de ouvir histórias todos os dias.

Angares

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Resposta: É quando eu faço coisas engraçadas, tipo brincar de esconde-esconde.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Resposta: Eu gosto de montar coisas com os bloquinhos.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente:
Resposta: Mudou. Antes tinha mais brincadeira, agora tem mais sala de aula.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Resposta: Eu estudo, mas gosto mais de brincar depois.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte.
Resposta: Queria uma sala cheia de jogos. Gosto de montar coisas.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Resposta: É, porque agora tem menos brinquedo e mais lição.

Entrevistadora: E o que você faz na escola? E o que acha disso?
Resposta: Faço atividades e lições. É legal, mas prefiro brincar.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Resposta: Uma escola cheia de jogos e sem muita lição.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?
Resposta: Sinto falta dos brinquedos da outra escola.

Mira

Entrevistadora: O que é brincar para você?
Resposta: Brincar é quando eu posso usar meus brinquedos e inventar histórias.

Entrevistadora: Do que você gosta de brincar na escola?
Resposta: Eu gosto de desenhar e brincar de amarelinha com minhas amigas.

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente:
Resposta: Tem mais lição, e a professora dá menos tempo pra gente brincar.

Entrevistadora: O que você faz na escola? O que acha disso?
Resposta: Eu faço deveres, mas às vezes acho cansativo.

Entrevistadora: Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte.
Resposta: Queria que a gente brincasse mais. Gosto de desenhar e brincar com as amigas.

Entrevistadora: Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
Resposta: Sim, antes era mais divertido, agora tem mais lição.

Entrevistadora: E o que você faz na escola? E o que acha disso?
Resposta: Eu faço deveres e às vezes brinco. Acho bom, mas cansa.

Entrevistadora: Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
Resposta: Uma escola com parquinho e muitas coisas pra desenhar.

Entrevistadora: Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?
Resposta: Sinto falta de ter mais tempo pra brincar com minhas amigas.

APÊNDICE N - Instrumento de coleta –entrevista semiestruturada.

Roteiro de entrevista para professores (as) da Educação Infantil da escola *Constelação Cacerense1*

1. Qual a sua idade?
2. Qual é o seu Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente?
3. Qual é seu Histórico de atuação na carreira docente?
4. Atualmente qual é sua situação funcional?
5. Qual é a razão de optar pela docência?
6. Qual seu tempo de experiência atuando na Educação Infantil e especificamente com crianças de 5 anos de idade?
7. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?
8. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 5 anos?
9. Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças de 5 anos:
10. Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental.
11. Qual sua concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento no ensino fundamental?
12. Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento de atividades que integrem os cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação?
13. Na escola em que você trabalha existe alguma a articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, o que acha que pode ser feito para promovê-la?

Roteiro de entrevista para professor (a) do último ano da Educação Infantil da escola *Constelação Cuiabana*

1. Qual a sua idade?
2. Qual é o seu Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente?
3. Qual é seu Histórico de atuação na carreira docente?
4. Atualmente qual é sua situação funcional?
5. Qual é a razão de optar pela docência?
6. Qual seu tempo de experiência atuando na Educação Infantil e especificamente com crianças de 6 anos na escola Waldorf?
7. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?
8. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 6 anos?
9. Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças de 6 anos:
10. Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental
11. Qual sua concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento no ensino fundamental?
12. Na escola em que você trabalha existe alguma a articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, o que acha que pode ser feito para promovê-la?

Roteiro de entrevista para professor (a) do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola *Constelação Cuiabana*

1. Qual a sua idade?
2. Qual é o seu Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente?
3. Qual é seu Histórico de atuação na carreira docente?
4. Atualmente qual é sua situação funcional?
5. Qual é a razão de optar pela docência?
6. Qual seu tempo de experiência atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental, mais especificamente na escola Waldorf?
7. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?
8. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 6 anos?
9. Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental:
10. Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental?
11. Na escola em que você trabalha existe alguma a articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, que acha que pode ser feito para promovê-la?

Roteiro de entrevista para as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental *Constelação Cacerense2*

1. Qual a sua idade?

2. Qual é o seu Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente?

3. Qual é seu Histórico de atuação na carreira docente?

4. Atualmente qual é sua situação funcional?

5. Qual é a razão de optar pela docência?

6. Qual seu tempo de experiência atuando no Ensino Fundamental, mais especificamente com o primeiro ano?

7. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento?

8. Qual é a sua concepção sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente com crianças de 5 anos?

9. Descreva as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental:

10. Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental.

11. Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental?

12. Na escola em que você trabalha existe alguma a articulação/comunicação entre escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental? Se não, que acha que pode ser feito para promovê-la?

Entrevista para alunos (as) do jardim II da Educação Infantil *Constelação Cacerense1*

1. O que é brincar para você?
2. Do que você gosta de brincar na escola?
3. Você gosta de vir para a escola? Por que?
4. Como você gostaria que fosse a escola?
5. O que gostaria de fazer durante seu horário na escola? Me fale sobre brincar:
6. Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.:
7. O que você acha da escola? Me fale:
8. Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
9. Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?

Entrevista para alunos (as) do último ano da Educação Infantil *Constelação Cuiabana*

1. O que é brincar para você?
2. Do que você gosta de brincar na escola?
3. Você gosta de vir para a escola? Por que?
4. Como você gostaria que fosse a escola?
5. O que gostaria de fazer durante seu horário na escola? Me fale sobre brincar:
6. Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.:
7. O que você acha da escola? Me fale:
8. Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
9. Como você imagina a escola do próximo ano? Como você gostaria que ela fosse?

Entrevista para alunos (as) do Ensino Fundamental *Constelação Cuiabana*

1. O que é brincar para você?
2. Do que você gosta de brincar na escola?
3. Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente:
4. O que você faz na escola? O que acha disso?
5. Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte

6. Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
7. E o que você faz na escola? E o que acha disso?
8. Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
9. Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?

Entrevista para alunos (as) do Ensino Fundamental *Constelação Cacerense2*

1. O que é brincar para você?
2. Do que você gosta de brincar na escola?
3. Mudou alguma coisa da creche para essa escola? Comente:
4. O que você faz na escola? O que acha disso?
5. Como você gostaria que fosse a escola? Que mais gosta de fazer na escola? Me conte
6. Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche)?
7. E o que você faz na escola? E o que acha disso?
8. Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
9. Sente falta de algo que você fazia na escola antiga e aqui não? Se sim, o que?

Entrevista para os pais dos alunos do Jardim II da Educação Infantil *Constelação Cacerense1*

1. Quantos filhos (as) vocês têm e em que nível classe ou ano) estão estudando?
2. Seu filho (a) que está no Jardim II já estudou em outro EMEI? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental.
3. Você já escolheu a escola de Ensino fundamental em que seu filho (a) estudará no ano de 2024?
4. Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
5. Você acha que a creche preparou seu filho (a) para essa passagem? Por quê?
6. Você acha que seu filho (a) está preparado para essa passagem da Educação infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
7. Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula do seu filho (a)?

8. Como vocês esperam que seu filho (a) sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
9. O que você espera da professora?
10. O que você espera da escola?
11. Como você acha que será a rotina da escola?
12. Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho (a) na escola de Ensino Fundamental?

Entrevista para os pais dos alunos do Jardim III da Educação Infantil *Constelação Cuiabana*

1. Quantos filhos (as) vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
2. Seu filho (a) que está no Jardim II já estudou em outra escola? Qual? Você tem conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental?
3. Você já escolheu a escola de Ensino fundamental em que seu filho (a) estudará no ano de 2025?
4. Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
5. Você acha que a Educação Infantil está preparando seu filho (a) para essa passagem? Por quê?
6. Você acha que seu filho (a) está preparado para essa passagem da Educação infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
7. Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1° dia de aula dos seu filho (a) ?
8. Como vocês esperam que seu filho (a) sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
9. O que você espera da professora?
10. O que você espera da escola?
11. Como você acha que será a rotina da escola?
12. Qual a maior dificuldade que você acha que encontrará em relação ao seu filho (a) na escola de Ensino Fundamental?

Entrevista para os pais dos alunos (as) do Ensino Fundamental *Constelação Cuiabana*

1. Quantos filhos (as) têm e em que classe ou série estão estudando?
2. Em qual escola seu filho (a), que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
3. Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental.
4. Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
5. Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
6. Como vocês esperavam que seu filho (a) fosse recebido no 1° dia de aula?
7. A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina da Educação Infantil? Como?
8. Seu filho (a), ao sair da Educação Infantil, estava preparado pedagogicamente, (atividades relacionadas aos cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação) para ingressar no Ensino Fundamental?
9. Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no **início** das aulas no Ensino Fundamental?
10. Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
11. E quando seu filho (a) estava na Educação Infantil, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental?
12. Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
13. Qual é a maior dificuldade que seu filho (a) ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
14. E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
15. O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na Educação Infantil?
16. Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho (a) no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil. Por quê?

Entrevista para os pais dos alunos (as) do Ensino Fundamental *Constelação Cacerense2*

1. Quantos filhos (as) têm e em que classe ou série estão estudando?
2. Em qual escola seu filho (a), que está atualmente no 1° ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
3. Qual seu conhecimento sobre as recomendações a que BNCC traz a respeito da troca de materiais e conversas entre os educadores dos dois segmentos: Educação Infantil de Ensino Fundamental.
4. Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
5. Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
6. Como vocês esperavam que seu filho (a) fosse recebido no 1° dia de aula?
7. A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina da Educação Infantil? Como?
8. Seu filho (a), ao sair da Educação Infantil, estava preparado pedagogicamente, (atividades relacionadas aos cinco campos de experiência para a Educação Infantil: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação) para ingressar no Ensino Fundamental?
9. Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no **início** das aulas no Ensino Fundamental?
10. Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
11. E quando seu filho (a) estava na Educação Infantil, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental?
12. Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
13. Qual é a maior dificuldade que seu filho (a) ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
14. E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
15. O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na Educação Infantil?
16. Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho (a) no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil. Por quê?

APÊNDICE O - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **"TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA WALDORF"**

Pesquisadora: Kamila Abril de Azevedo.

Sua mãe/Seu pai, ou o (a) responsável legal por você ----------, autorizou você, ----------, a conversar, brincar e interagir comigo, durante a realização da pesquisa. E você? Vai querer?



☐ Sim



☐ Não

Cáceres, MT, ----------

Responsável pelo projeto: Kamila Abril de Azevedo – Pesquisadora Responsável.

E-mail: Kamila.abril@unemat.br

Endereço para contato: Av. São João nº65– Cáceres-MT

Bairro Cavalhada

CEP: 78216060

Fone: (49) 99953 3113

Orientadora:

Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, residente na Rua dos Aviadores, nº 163 – apto 04 – Bairro Santos Dumont- Cáceres/MT, CEP: 78.211-352. E-mail: roselyromanelli@unemat.br, telefone: (65)9 8131-3647.

APÊNDICE P - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Docentes da Educação Básica]

Você, professor (a) da Educação Básica, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias, uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Kamila Abril de Azevedo, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Cáceres/MT, curso de Mestrado em Educação, residente na Avenida São João nº65 – Cavalhada, CEP 78216-060 Cáceres/MT, telefone para contato de número: (65) 9 9953-3113. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, endereço e telefone para contato: Rua dos Aviadores, nº 163- apto. 04, Bairro Santos Dumont, CEP: 78211-352 – Cáceres-MT - Currículo Lattes http://lattes.cnpq.br/8657873385904540 - Fone: 55-(65) 9 8131-3647 E-mail: roselyromanelli@gmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um diálogo com a Pedagogia Waldorf.

Justificativa e objetivos:

As motivações iniciais para o presente estudo surgiram durante o período de 2018 a 2019, quando tive a oportunidade de acompanhar a transição de alguns alunos do último ano da Educação Infantil - EI de uma escola municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamenta - EF de uma escola estadual, ocasião em que pude vivenciar as rotinas dessas crianças, bem como as características dessas duas etapas da educação básica.

Diante desse cenário, pude observar o quanto a ludicidade estava presente nas atividades das crianças da EI, como um recurso didático eficiente. Contudo, uma quantidade significativa desses alunos, ao ingressarem no primeiro ano do EF, demonstrou muita dificuldade para se integrarem ao novo ambiente, devido, em grande parte, à diminuição abrupta das atividades lúdicas. Dentre falas e desabafos, diziam que tudo era muito diferente do que estavam acostumados na EI: a sala de aula não comportava mais as brincadeiras, as carteiras eram individuais e organizadas em fileiras, e que permaneciam a maior parte do tempo realizando tarefas escritas. Diante desse contexto, o nosso objetivo é analisar se há avanços, limitações ou retrocessos durante a transição entre a EI e o EF em duas escolas: uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Cáceres-MT e uma escola Waldorf localizada no município de Cuiabá-MT.

Procedimentos:

Coleta de dados:

a) Dar-se-á, primeiramente, por meio de um estudo exploratório no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD; também será consultado o Portal de Periódicos pelo sistema CAFe, bem como da literatura, com o objetivo de buscar pesquisas que envolvem a temática, tendo como palavras-chave: transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ludicidade; Pedagogia Waldorf.
b) Observação em uma escola Waldorf e entrevistas com professoras
c) Na pesquisa bibliográfica pretendemos apresentar um breve panorama do ciclo de formação humana em Mato Grosso dentro da Educação Básica, destacando os períodos históricos pós LDB.
d) Em campo, serão feitas observações e entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, serão feitas perguntas de natureza descritiva para quatro grupos distintos. Ao primeiro composto por professores (as) que atuam na EI de uma escola municipal (EMEI) de Cáceres e uma escola Waldorf localizadas em Cuiabá. Para elas serão feitas perguntas voltadas a saber como elas articulam a mudança do EI para o EF dessas crianças, se há ou não uma comunicação entre escolas. Para o segundo grupo — alunos que estão findando o ano letivo na EI— faremos perguntas relacionadas às expectativas para o próximo ano na EF e o que eles esperam da nova etapa e o quanto espera ser acolhido. Quanto ao terceiro grupo — composto por alunos que já adentraram no primeiro ano do Ensino Fundamental— as perguntas serão a respeito de como se sentem em relação às mudanças ocorridas de um ano para o

outro, se sentem falta da antiga escola e se sim, o que exatamente sentem falta. A metodologia com as crianças será no formato roda de conversa. O quarto e último grupo será composto por pais ou responsáveis por esses alunos que estarão no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. As questões estarão relacionadas a uma possível mudança de comportamento em relação às crianças bem como relatos das mesmas em relação ao novo ambiente escolar. Após a coleta dos dados, esses serão categorizados para análise, e a partir dessas informações, será desenvolvida a articulação junto aos pressupostos teóricos, e assim, finalizar o estudo ressaltando as informações que forem colhidas durante o processo. Para preservar a identidade das pessoas que forem consultadas durante a pesquisa serão utilizados nomes fictícios dos sujeitos, preservando e respeitando suas identidades.

e) Análise dos dados: Como um dos princípios fundamentais da fenomenologia é o da intencionalidade, o pesquisador entende que as coisas não podem ser isoladas de sua manifestação. As pesquisas com seres humanos e suas relações sociais são mais bem contempladas em uma abordagem qualitativa, por interpretar sem excluir o pesquisador nessa relação.Assim, ao possibilitar uma interpelação entre o sujeito da pesquisa, que está envolvido em determinado fenômeno, é o pesquisador, que vai olhar para esse fenômeno à luz da fenomenologia.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se achar que não foi devidamente esclarecido quanto aos objetivos e da forma em que irá participar.

- Os participantes da pesquisa podem sentir-se constrangidos ou desconfortáveis mediante as perguntas feitas pela pesquisadora no processo do questionário semiestruturado.
- Algumas perguntas podem não ser respondidas pelos entrevistados por desconhecimento sobre o assunto discutido ou considerarem polêmicas a ponto de não responderem. Nesse sentido, a pesquisadora possibilitará que os participantes optem por não responder.
- Os professores, após responderem os questionários podem não autorizar o uso de suas respostas na pesquisa, por refletirem sobre suas falas proferidas. Nesse caso, a pesquisadora respeitará a decisão dos participantes.

- Nos Estudos com Observação os sujeitos observados poderão se sentir estigmatizados, por invadir um espaço e rotina dos sujeitos. Para tanto pautamos nas medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frentes aos riscos/danos como: Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades. Garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. E garantir que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE. Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto nesse documento, serão adotadas providências para minimizá-los.

É importante ressaltar que a qualquer momento, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos sujeitos investigados, e o direito destes podendo se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios:

São admissíveis os benefícios indiretos aos participantes, por ser um tema relevante, pois, trata de uma proposta de prática pedagógica que pode ser um agente determinante no processo transição da primeira para a segunda etapa da educação básica na escola pública. Essa pesquisa trará reflexões sobre algumas questões como a organização, os tempos e espaços dentro dessas duas etapas da Educação Básica, com o propósito de entender se existe ou não uma articulação entre essas duas etapas da educação que se considera de muita relevância para a vida escolar/educacional da criança e nesta busca, entender como os fundamentos da Pedagogia Waldorf poderiam contribuir para o desenvolvimento dos alunos que estão na escola pública valorizando o desenvolvimento integral da criança, desde o seu nascimento até a sua idade escolar.

E também, poderão surgir novas pesquisas a partir desta, que podem ser complementares ou até mesmo contradizer os resultados encontrados, mas que de todo modo, estará ampliando reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados.

Ressarcimento:

Não será oferecido nenhum tipo de ressarcimento de despesas (transporte, alimentação, hospedagem, dentre outros) para sua participação no estudo.

Consentimento livre e esclarecido:

Declaro que fui orientado(a) de todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participa

Local e data: _____, _____de _____de 2023.

Nome do (a)

Participante:_____

CPF:_____

Endereço:_____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa:_____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Responsável pela Pesquisa: Kamila Abril de Azevedo

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo E-mail: cep@unemat.com

APÊNDICE Q - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Para a participação de um menor como sujeito de pesquisa]

O (a) seu (a) filho (a), através de você, como responsável legal, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um diálogo com a Pedagogia Waldorf", sob a responsabilidade da pesquisadora Kamila Abril de Azevedo . Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos e do (a) seu (a) filho (a) como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um diálogo com a Pedagogia Waldorf".

Responsável pela pesquisa: Prof.ª. Dr.ª Rosely Aparecida Romanelli
Endereço e telefone para contato: Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres/MT, situada a Avenida Tancredo Neves, nº1095, Bairro: Cavalhada, Cáceres/MT, CEP: 78200-000
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8657873385904540
Fone: 55-(65) 9 8131-3647
E-mail: rosely.romanelli@unemat.br

Justificativa e objetivos:

As motivações iniciais para o presente estudo surgiram durante o período de 2018 a 2019, quando tive a oportunidade de acompanhar a transição de alguns alunos do último ano da Educação Infantil - EI de uma escola municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamenta - EF de uma escola estadual, ocasião em que pude vivenciar as rotinas dessas crianças, bem como as características dessas duas etapas da educação básica.

Diante desse cenário, pude observar o quanto a ludicidade estava presente nas atividades das crianças da EI, como um recurso didático eficiente. Contudo, uma quantidade significativa desses alunos, ao ingressarem no primeiro ano do EF, demonstrou muita dificuldade para se integrarem ao novo ambiente, devido, em grande parte, à diminuição abrupta das atividades lúdicas. Dentre falas e desabafos, diziam que tudo era muito diferente do que estavam acostumados na EI: a sala de aula não comportava mais as brincadeiras, as carteiras eram individuais e organizadas em fileiras, e que permaneciam a maior parte do tempo realizando tarefas escritas. Diante desse contexto, o nosso objetivo é analisar se há avanços, limitações ou retrocessos durante a transição entre a EI e o EF em duas escolas: uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Cáceres-MT e uma escola Waldorf localizada no município de Cuiabá-MT.

Procedimentos:

Participando do estudo, o (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a responder questionários, cuja finalidade é a avaliação da dimensão psicopedagógica, com questões sobre o processo transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Também, serão realizadas observações sobre a metodologia utilizada professoras regentes das turmas que

envolvem essas etapas da Educação básica. A aplicação dos questionários e avaliações terá a duração estimada de 30 minutos, e ocorrerão em etapas ao longo do ano. Você ou seu (sua) filho (a) poderão, a qualquer momento, decidir não responder alguma questão ou desistir de participar da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

Você e seu (a) filho (a) não devem participar deste estudo se achar que não foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos e da forma em que irá participar. Todas as situações de desconfortos e riscos foram analisadas, e não foi encontrado nada que possa comprometer a participação do (a) seu (a) aluno (a). Por estar em situações que irão responder a questionários e na presença de pesquisadores, o desconforto (ansiedade, timidez, vergonha) será minimizado, pois será realizado em ambiente tranquilo, na presença do (a) professor (a) e, previamente, irão conhecer todas as atividades. E, observando o quadro de Covid-19, serão adotadas as medidas de biossegurança, sendo: medidas de distanciamento, uso obrigatório de máscara, atividades em espaço aberto, higienização das mãos e equipamentos. Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto nesse documento, serão adotadas providências para minimizá-los.

Benefícios:

O estudo não traz benefícios (vantagens) diretos para você e seu (a) filho (a), nem qualquer forma de compensação financeira pela participação. Você, seu (a) filho (a) e todos os demais participantes, terão acesso aos resultados e ao conhecimento gerado a partir do estudo, que será divulgado na forma de artigos científicos, livros e palestras. Também, poderão falar diretamente com o pesquisador responsável a partir do contato disponível nesse documento.

Sigilo e privacidade:

Você e seu (a) filho (a) tem a garantia de que a identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e do (a) seu (a) filho (a) não serão citados.

Ressarcimento:

Não será oferecido nenhum tipo de ressarcimento de despesas (transporte, alimentação, hospedagem, dentre outros) para sua participação no estudo.

Consentimento livre e esclarecido:

Após discutir com meu (minha) filho (a) sobre a participação no estudo, ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação:

Nome do (a)

Participante:_____

_____

Nome do (a)

Responsável:_____

_____

Endereço:_____

_____

_____

Assinatura do (a) responsável:

_____

RG/ CPF_____Local e data:

_____

Responsabilidade do Pesquisador:
Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Responsável pela Pesquisa: Kamila Abril de Azevedo

_____

APÊNDICE R - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Pais ou responsável legal por aluno]

Você, pai/mãe/responsável legal por aluno menor de 18 anos, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias, uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Kamila Abril de Azevedo, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Cáceres/MT, curso de Mestrado em Educação, residente na Avenida São João nº65 – Cavalhada, CEP 78216-060 Cáceres/MT, telefone para contato de número: (65) 9 9953-3113. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, endereço e telefone para contato: Rua dos Aviadores, nº 163- apto. 04, Bairro Santos Dumont, CEP: 78211-352 – Cáceres-MT - Currículo Lattes http://lattes.cnpq.br/8657873385904540 - Fone: 55-(65) 9 8131-3647 E-mail: roselyromanelli@gmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um diálogo entre a Pedagogia Waldorf e o Sociointeracionismo.

Justificativa e objetivos:

As motivações iniciais para o presente estudo surgiram durante o período de 2018 a 2019, quando tive a oportunidade de acompanhar a transição de alguns alunos do último ano da Educação Infantil - EI de uma escola municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamenta - EF de uma escola estadual, ocasião em que pude vivenciar as rotinas dessas crianças, bem como as características dessas duas etapas da educação básica.

Diante desse cenário, pude observar o quanto a ludicidade estava presente nas atividades das crianças da EI, como um recurso didático eficiente. Contudo, uma quantidade significativa desses alunos, ao ingressarem no primeiro ano do EF, demonstrou muita dificuldade para se integrarem ao novo ambiente, devido, em grande parte, à diminuição abrupta das atividades lúdicas. Dentre falas e desabafos, diziam que tudo era muito diferente do que estavam acostumados na EI: a sala de aula não comportava mais as brincadeiras, as carteiras eram individuais e organizadas em fileiras, e que permaneciam a maior parte do tempo realizando tarefas escritas. Diante desse contexto, o nosso objetivo é analisar se há avanços, limitações ou retrocessos durante a transição entre a EI e o EF em duas escolas: uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Cáceres-MT e uma escola Waldorf localizada no município de Cuiabá-MT.

Procedimentos:

f) Coleta de dados:

g) Dar-se-á, primeiramente, por meio de um estudo exploratório no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD; também será consultado o Portal de Periódicos pelo sistema CAFe, bem como da literatura, com o objetivo de buscar pesquisas que envolvem a temática, tendo como palavras-chave: transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ludicidade; Pedagogia Waldorf.

h) Observação em uma escola Waldorf e entrevistas com professoras

i) Na pesquisa bibliográfica pretendemos apresentar um breve panorama do ciclo de formação humana em Mato Grosso dentro da Educação Básica, destacando os períodos históricos pós LDB.

j) Em campo, serão feitas observações e entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, serão feitas perguntas de natureza descritiva para quatro grupos distintos. Ao primeiro composto por professores (as) que atuam na EI de uma escola municipal (EMEI) de Cáceres e uma escola Waldorf localizadas em Cuiabá. Para elas serão feitas perguntas voltadas a saber como elas articulam a mudança do EI para o EF dessas crianças, se há ou não uma comunicação entre escolas. Para o segundo grupo — alunos que estão findando o ano letivo na EI— faremos perguntas relacionadas às expectativas para o próximo ano na EF e o que eles esperam da nova etapa e o quanto esperam serem acolhidos. Quanto ao terceiro grupo — composto por alunos que já adentraram no primeiro ano do Ensino Fundamental— as perguntas serão a respeito de como se sentem em relação às mudanças ocorridas de um ano para o

outro, se sentem falta da antiga escola e se sim, o que exatamente sentem falta. A metodologia com as crianças será no formato roda de conversa. O quarto e último grupo será composto por pais ou responsáveis por esses alunos que estarão no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. As questões estarão relacionadas a uma possível mudança de comportamento em relação às crianças bem como relatos das mesmas em relação ao novo ambiente escolar. Após a coleta dos dados, esses serão categorizados para análise, e a partir dessas informações, será desenvolvida a articulação junto aos pressupostos teóricos, e assim, finalizar o estudo ressaltando as informações que forem colhidas durante o processo. Para preservar a identidade das pessoas que forem consultadas durante a pesquisa serão utilizados nomes fictícios dos sujeitos, preservando e respeitando suas identidades.

k) Análise dos dados: Como um dos princípios fundamentais da fenomenologia é o da intencionalidade, o pesquisador entende que as coisas não podem ser isoladas de sua manifestação. As pesquisas com seres humanos e suas relações sociais são mais bem contempladas em uma abordagem qualitativa, por interpretar sem excluir o pesquisador nessa relação.Assim, ao possibilitar uma interpelação entre o sujeito da pesquisa, que está envolvido em determinado fenômeno, é o pesquisador, que vai olhar para esse fenômeno à luz da fenomenologia.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se achar que não foi devidamente esclarecido quanto aos objetivos e da forma em que irá participar.

- Os participantes da pesquisa podem sentir-se constrangidos ou desconfortáveis mediante as perguntas feitas pela pesquisadora no processo do questionário semiestruturado.
- Algumas perguntas podem não ser respondidas pelos entrevistados por desconhecimento sobre o assunto discutido ou considerarem polêmicas a ponto de não responderem. Nesse sentido, a pesquisadora possibilitará que os participantes optem por não responder.
- Os professores, após responderem os questionários podem não autorizar o uso de suas respostas na pesquisa, por refletirem sobre suas falas proferidas. Nesse caso, a pesquisadora respeitará a decisão dos participantes.

- Nos Estudos com Observação os sujeitos observados poderão se sentir estigmatizados, por invadir um espaço e rotina dos sujeitos. Para tanto pautamos nas medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frentes aos riscos/danos como: Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades. Garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. E garantir que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE. Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto nesse documento, serão adotadas providências para minimizá-los.

É importante ressaltar que a qualquer momento, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos sujeitos investigados, e o direito destes podendo se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios:

São admissíveis os benefícios indiretos aos participantes, por ser um tema relevante, pois, trata de uma proposta de prática pedagógica que pode ser um agente determinante no processo transição da primeira para a segunda etapa da educação básica na escola pública. Essa pesquisa trará reflexões sobre algumas questões como a organização, os tempos e espaços dentro dessas duas etapas da Educação Básica, com o propósito de entender se existe ou não uma articulação entre essas duas etapas da educação que se considera de muita relevância para a vida escolar/educacional da criança e nesta busca, entender como os fundamentos da Pedagogia Waldorf poderiam contribuir para o desenvolvimento dos alunos que estão na escola pública valorizando o desenvolvimento integral da criança, desde o seu nascimento até a sua idade escolar.

E também, poderão surgir novas pesquisas a partir desta, que podem ser complementares ou até mesmo contradizer os resultados encontrados, mas que de todo modo, estará ampliando reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados.

Ressarcimento:

Não será oferecido nenhum tipo de ressarcimento de despesas (transporte, alimentação, hospedagem, dentre outros) para sua participação no estudo.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do menor:

Local e data: _____, _____de _____de 2023.

Nome do (a)

Participante:_____

____

CPF:_____

Endereço:_____

_____

_____

__

Assinatura do pai/mãe/responsável pelo aluno participante da pesquisa

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Responsável pela Pesquisa: Kamila Abril de Azevedo

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo e-mail: cep@unemat.com