

# A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INVESTIGATIVA

*CHILDREN'S TRANSITION TO ELEMENTARY SCHOOL: NARRATIVE OF A TEACHER IN  
INVESTIGATIVE TRAINING*

*LA TRANSICIÓN DE LOS NIÑOS A LA ESCUELA PRIMARIA: RELATO DE UNA PROFESORA EN  
FORMACIÓN INVESTIGADORA*

Ana Ester Correia Madeira de Souza<sup>1</sup>

Elaine Cristine Gamba<sup>2</sup>

## RESUMO

Nosso objetivo é compreender, a partir do diário de campo de uma professora em formação investigativa, suas narrativas sobre a experiência da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Utilizamos o material investigativo de uma pesquisa em andamento realizada em uma instituição pública de Educação Infantil em Florianópolis/SC. O artigo está fundamentado na pesquisa (auto)biográfica, na documentação narrativa e na educação estética (Passeggi, 2020; Suárez, 2008; Neitzel; Uriarte; Krames, 2020). Destacamos a importância de considerar, nas práticas pedagógicas, o tempo da infância e a mediação sensível para que a criança tenha o direito de participação garantido, construindo sua caminhada de maneira significativa para o Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Transição. Mediação sensível. Escola. Pesquisa (auto)biográfica. Documentação narrativa.

## ABSTRACT

Our aim is to understand, from the field diary of a teacher in investigative training, her narratives about the child's experience in the transition from Early Childhood to Elementary School. We used the investigative material from ongoing research in a public institution of Early Childhood in Florianópolis/SC. It is an article based on (auto)biographical research, narrative documentation and aesthetic education (Passeggi, 2020; Suárez, 2008; Neitzel; Uriarte; Krames, 2020). We highlight the importance of considering in this transition the time of childhood and sensitive mediation in pedagogical practices, considering the guarantee of child's right to participate and build their journey in a meaningful way towards elementary school.

**Keywords:** Transition. Sensitive mediation. School. (Auto)biographical research. Narrative documentation.

## RESUMEN

Nuestro objetivo es comprender, a partir del diario de una profesora en formación investigadora, sus narrativas sobre las experiencias de los niños en la transición de la Primera Infancia a la Escuela Primaria. Utilizamos el material de pesquisa de una investigación en curso en una institución pública de Educación Infantil en Florianópolis/SC. Se trata de un artículo basado en la investigación (auto)biográfica, la documentación narrativa y la educación estética (Passeggi, 2020; Suárez, 2008; Neitzel; Uriarte; Krames, 2020). Destacamos la importancia de considerar en esta transición el tiempo de la infancia y la mediación sensible en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la garantía del derecho del niño a participar y construir su camino de manera significativa hacia la escuela primaria.

**Palabras clave:** Transición. Mediación sensible. Escuela. Investigación (auto)biográfica. Documentación narrativa.

Submetido para publicação: **30/08/2025**

Aceito para publicação: **04/02/2025**

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Cidade – Santa Catarina – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-6272-6155> E-mail ana\_ecm6@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil – <https://orcid.org/0009-0009-1280-5109> E-mail nanecristineg@gmail.com..



## INTRODUÇÃO

O processo de ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental envolve desafios que estimulam a reflexão e a ressignificação das práticas pedagógicas com as crianças. Nosso objetivo é compreender, a partir do diário de campo de uma professora em formação investigativa, suas narrativas sobre a experiência da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este artigo possui duas frentes teórico-metodológicas: a pesquisa (auto)biográfica e a educação estética, destacando o entrelaçamento entre esses campos de conhecimento na formação de professores.

Para o desenvolvimento deste artigo, apresentamos o material investigativo de uma pesquisa em andamento, que visa compreender como se dá a educação estética no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental<sup>3</sup>. Focamos, aqui, na etapa desta investigação que envolveu a observação de crianças matriculadas na Educação Infantil, ou seja, aquelas que estão iniciando o processo de transição para uma nova etapa escolar.

Primeiramente, situamos este artigo no conceito de transição escolar. Para isso, apresentamos detalhes importantes sobre a infância, a experiência da criança no processo de transição e a criação da Lei n. 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos (Trinches, 2007; Campos, 2012; Schmitz, 2008; Moss, 2011). Na mesma linha, trazemos o conceito de mediação sensível dentro do campo teórico da educação estética (Schiller, 1991; Neitzel; Uriarte; Santos, 2020; Neitzel; Uriarte; Krames, 2020; Duarte Júnior, 1998; 2000), ou seja, como ele direciona as reflexões da professora em formação investigativa em seu diário de campo sobre a prática da professora observada e a transição das crianças, indicando proposições pedagógicas possíveis que deem mais significado a esse processo para cada criança (Kohan; Fernandes, 2020).

Em seguida, descrevemos como a pesquisa (auto)biográfica constitui o campo de conhecimento fundamental para desvelar a percepção docente sobre o processo de transição. Ela convida à exploração de como nos transformamos a partir de nossas reflexões, dando forma e significado às nossas experiências. No presente artigo, isso ocorre a partir da compreensão do diário de campo de uma professora em formação investigativa<sup>4</sup>, que se configura como documentação narrativa (Suárez, 2008; 2011; 2017), tendo a compreensão cênica como caminho para a análise das reflexões ali registradas (Marinas, 2007).

Ao trazer as percepções de Lorena, destacamos reflexões sobre o tempo da infância neste processo e como a mediação sensível pode permitir que a criança tenha garantido o direito de se expressar artisticamente e de forma livre, construindo sua trajetória de maneira significativa em direção ao Ensino Fundamental. Ou seja, defendemos uma prática pedagógica baseada na experiência da criança, e não de maneira isolada e unilateral, partindo apenas da legislação vigente.

## MEDIAÇÃO SENSÍVEL: IMPLICAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

A infância representa um tempo fundamental para a criança, pois envolve a valorização de seus direitos mais básicos, conforme a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989<sup>5</sup>). O documento pode ser agrupado em três categorias: proteção, provisão e participação (Trinches, 2007). A primeira refere-se ao direito à vida e ao atendimento básico; a segunda, ao direito à proteção contra injúrias; e a terceira, ao direito à participação, ação política e cívica. Esta última,

<sup>3</sup> Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, utilizando o método cartográfico e a observação não-participante (Kastrup, 2005; 2009; Flick, 2004), sendo desenvolvida em duas instituições públicas de ensino em Florianópolis/SC.

<sup>4</sup> Vamos nos referir a ela também como Lorena, nome pelo qual escolheu ser chamada.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> (Acesso em 28/08/2024).

para a autora, é o ato em que a criança é “ouvida e consultada”, tendo “liberdade de expressão e opinião, direito a tomar decisões em seu proveito, direito ao acesso à informação, direito ao nome, à identidade, à nacionalidade” (p. 51). Esse pensamento se reflete diretamente nas instituições de ensino, na forma como atendem, tratam e respeitam as crianças.

Campos (2012) afirma que a principal mudança nos estudos da infância está em não mais entender as crianças como “projeto de futuro adulto” (p. 13). Por isso, a infância representa, além do espaço-tempo da brincadeira, uma rotina; um olhar para o faz de conta, enquanto a autonomia é construída. Ainda que existam universos diferentes em sala, a Educação Infantil entende que a aprendizagem precisa ter o brincar como uma das prioridades. Isso porque, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a criança é “um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

Falando da expectativa para a chegada do primeiro ano, é natural que haja anseios e desafios que ela desencadeia, não somente nas crianças, mas também nos professores, que precisam observar, refletir e ressignificar suas práticas constantemente. A professora em formação investigativa, participante deste estudo, trabalha em sala de aula na Educação Infantil, o que justifica a compreensão de suas narrativas sobre a vivência de outra docente dentro desta etapa da Educação Básica, pois entendemos que seu processo narrativo é um caminho de ressignificação da docência, onde ela pode se transportar, registrando ideias e reflexões.

Essa possibilidade é garantida pela pesquisa (auto)biográfica. As três dimensões do sujeito – epistêmica, experiencial e autobiográfica – fundamentam o processo narrativo da professora em formação investigativa (Passeggi, 2020). A primeira é a capacidade de conhecer, refletir e sistematizar; a segunda é a singularidade da própria existência; e a terceira é a conexão do conhecimento com a experiência, por meio da qual o sujeito se transforma através das diversas formas de linguagem – neste caso, o diário de campo.

Diante disso, é possível compreender como se dá o processo de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental a partir do significado atribuído por Lorena à experiência da professora e das crianças. O aspecto transicional dessa troca de mundos, onde a criança sai de um ambiente familiar para um diferente, destaca a importância de instrumentalizar o olhar a fim de garantir uma caminhada de ensino e aprendizagem que priorize o aluno como um ser pensante e sensível.

Entendemos que uma das formas de instrumentalizar este olhar é dar atenção a alguns aspectos relacionados aos dois primeiros segmentos da Educação Básica. Primeiramente, o da Educação Infantil, que recebe crianças de 0 a 6 anos. É nessa etapa que elas conhecem, exploram e se apropriam das suas experiências no mundo. Quando esse momento se encerra, a vivência no Ensino Fundamental se inicia, geralmente com carteiras individuais e enfileiradas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca que, no processo de transição, é fundamental que “haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (p. 53).

Sobre o segundo segmento, Schmitz (2008) afirma que a Lei n. 11.274/06, que estendeu esta etapa escolar para 9 anos, promoveu a criação de muitas estratégias para a inclusão da criança de 6 anos. Para a autora, no entanto, a preocupação voltava-se unicamente para a matrícula das crianças a fim de garantir os recursos financeiros do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental). Consequentemente, não havia um cuidado claro com aspectos

pedagógicos, psicológicos, sociais e culturais dessa nova proposta. Porém, continua Schmitz, é necessário atenção à especificidade de cada etapa, com ações educativas voltadas para cada realidade – enquanto, na Educação Infantil, o foco é atender às necessidades da infância, promover a convivência entre pares e trabalhar com múltiplas linguagens, o foco do Ensino Fundamental é uma maior ênfase na escolarização dessas crianças. É aqui que o processo transicional precisa aparecer de maneira propositiva e significativa.

Sobre os processos de articulação entre essas duas etapas de ensino, Moss (2011) destaca algumas possibilidades. A primeira é a relação preparatória que, segundo o autor, é permeada por práticas alfabetizadoras adotadas na Educação Infantil, objetivando preparar as crianças para o ano seguinte. A segunda é a negação recíproca, onde não há diálogo entre os segmentos, ocorrendo uma fragmentação de experiências. Na terceira possibilidade, chamada de relação reversa, são adotadas práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental. Diante disso, o ideal é que essas etapas operem de forma colaborativa, preservando suas especificidades, mas mantendo o caminho aberto para “novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta [...] uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto de um projeto em comum” (p. 153).

A proposta de Moss (2011) impulsiona a criação de estratégias pedagógicas que considerem a realidade das crianças. Um viés que queremos destacar está no campo da educação estética, vinculado principalmente à área de conhecimento das Artes, evidenciando a potência de olhar com sensibilidade para a experiência do indivíduo (Neitzel; Uriarte; Krames, 2020). Essa é uma garantia do parecer do CNE/CEB n. 20/2009, que “deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências”.

Este campo de conhecimento apresenta um conceito fundamental para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Estamos nos referindo à mediação sensível, uma estratégia pedagógica que se destacou nos registros de Lorena. Um dos fundamentos importantes dessa área é compreender que a sensibilidade da mente depende, em parte, de sua vivacidade e, em outra, da riqueza da imaginação (Schiller, 1991; Pillotto, 2007; Moura, 2021). O indivíduo educado esteticamente amplia e desenvolve suas percepções, sensações e criatividade, expandindo seu repertório de conhecimento.

Duarte Júnior (1998) enfatiza que a educação estética envolve a capacidade do ser humano de sentir-se parte. Isso não se limita apenas à percepção sensorial das obras de arte, mas a uma conexão significativa com o que está ao seu redor, sendo não apenas uma experiência transformadora, mas que promove uma visão ampla e reflexiva da realidade. Por isso, ao pensarmos em uma prática pedagógica nutrida pela experiência estética, podemos concordar com Neitzel, Uriarte e Santos (2020) que este processo pode refinar os sentidos, ressignificar espaços, fortalecer e nutrir a imaginação, seja pela leitura de um texto ou pela experiência com a arte.

A escola se torna o lugar para essa vivência, tendo o professor como mediador através do diálogo, da partilha e da quebra do tempo curricular, com o objetivo de estimular o protagonismo da criança em sua própria formação (Neitzel; Uriarte; Santos, 2020). Por isso, defendemos que a educação estética esteja presente na formação integral do indivíduo – professor e criança –, pois disso depende todo um ecossistema de ensino. Através dela, desenvolve-se não apenas a sensibilidade estética, mas também a capacidade crítica e reflexiva, próprias de uma sociedade.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente artigo tem como objetivo compreender, a partir do diário de campo de uma professora em formação investigativa<sup>6</sup>, suas narrativas sobre a experiência da criança pequena na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Fundamentamos metodologicamente nossas reflexões na abordagem de pesquisa (auto)biográfica, considerando a documentação narrativa (Suárez, 2008; 2011; 2017) como ferramenta de pesquisa e a compreensão cênica de Marinas (2007) como meio de análise das percepções registradas.

A pesquisa (auto)biográfica é, de acordo com Passeggi (2020), situada em um viés qualitativo de investigação. Com sua pluralidade teórico-metodológica, esse fio condutor fundamenta conhecimentos produzidos na perspectiva daquele que narra, sejam pesquisados ou pesquisadores, sobre as formas de ver a vida e os fenômenos a ela associados em diversos contextos. Dessa forma, a fonte de pesquisa das ciências humanas e sociais torna-se “a experiência vivida e narrada” (p. 59). No Brasil, esse tipo de estudo é caracterizado como “híbrido, múltiplo e diverso” porque recebe a contribuição de outras áreas de conhecimento, como “história oral, sociologia, saúde, literatura, artes, formação de professores” (Passeggi, 2020, p. 66). Essa tradição passou por certa “flutuação terminológica” (Passeggi, 2011), justamente por ter se inspirado em várias correntes e tendências.

Nessa direção, o paradigma narrativo-autobiográfico foi fruto de diversas discussões em torno da centralidade do sujeito nas pesquisas em educação (Passeggi, 2020). É aqui, afirma a autora, que a pesquisa (auto)biográfica faz um recorte e escolhe as narrativas biográficas e autobiográficas como objeto de investigação, onde o sujeito participante é capaz de refletir “para avaliar o que a cultura lhe oferece e ‘projetar alternativas’ para (sobre)viver nessa cultura e, eventualmente, transformá-la” (Passeggi, 2016, p. 72). Neste artigo, o sujeito participante será a professora Lorena<sup>7</sup>, que está em formação investigativa, e o material para discussão seroa suas reflexões registradas no diário de campo.

Lorena, quando estava em campo, se posicionava distante de todos na sala para poder observar os docentes e as crianças inseridos naquele contexto. Entendemos, neste caso, que os diários onde foram registradas essas percepções se configuram como uma documentação narrativa. Isso porque, conforme Dorneles e Suárez (2023), é um “dispositivo de indagação e reconstrução”, neste caso, uma ferramenta que destacou a percepção de uma professora em formação investigativa sobre as práticas pedagógicas e a experiência de crianças no processo transicional.

De acordo com Silva e Oliveira (2022), essa ferramenta ganhou espaço no mundo acadêmico ao destacar o que se faz na prática pedagógica por meio da reflexão. Ela surgiu no espaço das políticas educacionais do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, tendo Daniel Suárez como precursor, e se apresenta como uma alternativa que busca “valorizar, legitimar e tornar públicas experiências, saberes e processos pedagógicos vividos no cotidiano das escolas” (p. 46).

Entendemos que, ainda que não sejam descritas aqui as experiências da docente e das crianças em questão, a professora em formação investigativa narra suas observações sobre a prática pedagógica da professora a partir de um olhar de quem também está inserida na docência com a Educação Infantil. Por isso, transformamos os diários de campo em documentação narrativa para compartilhar e divulgar práticas pedagógicas e propor, de acordo com Dorneles e Suárez (2023, p. 8), “a investigação das próprias experiências pedagógicas por meio da escrita, da leitura, da conversa, da publicação e da circulação de relatos de experiência”. Assim, à medida que compartilha experiências, o professor se coloca em um processo formativo “de desconstrução

<sup>6</sup> Material investigativo de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo compreender como se dá a educação estética no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> Todos os participantes envolvidos neste artigo terão nomes fictícios a fim de preservar sua identidade.

e reconstrução narrativa de suas formas de consciência profissional, o que lhe permite redefinir e reorientar suas práticas de forma sistemática, reflexiva e crítica a partir de outras estruturas de compreensão pedagógica” (p. 8).

A pesquisa foi realizada em dois espaços educativos<sup>8</sup>, em Florianópolis/SC: no Grupo 6 e no primeiro ano do Ensino Fundamental de outra instituição no mesmo bairro. O NEIM Maria Nair da Silva atende 6 turmas de Educação Infantil: G1, G2, G3, G4, G5/6 e G6/5. A turma observada contém 25 crianças não alfabetizadas, entre 5 e 6 anos, no período matutino, sendo que 13 delas irão passar pelo processo de transição por já estarem dentro da idade corte para tal processo.

Lorena observou cada grupo uma vez por semana, totalizando 5 encontros mensais. De maneira não-participante, ela observou os espaços da sala de aula e a mediação das educadoras e educador que atendem os respectivos grupos. Para registro das observações, foram utilizados os desenhos, as falas das crianças e as percepções de Lorena – tudo descrito narrativamente em seu diário de campo. Vamos focar nossa discussão no que a professora em formação investigativa escreveu sobre a Educação Infantil, compreendendo a experiência da criança pequena e dos docentes da turma em questão e relacionando as contribuições da pesquisa (auto)biográfica e da educação estética, contribuindo com estratégias pedagógicas para professores e professoras da primeira infância.

Essa discussão aconteceu a partir da compreensão cênica de Marinas (2007), que nos permitiu identificar práticas pedagógicas que foram significativas no processo transicional a partir da reação das crianças. Procuramos compreender a palavra dada através do diário de campo de Lorena, organizando suas narrativas em cenas para totalizar o sentido do processo transicional da turma em questão. Este modelo interpretativo foi fundamental, porque cada relato formou uma cena, tendo como base a conclusão de um raciocínio.

Denominamos cada uma das cenas identificadas como “momentos mediadores”, sendo descritas e aplicadas ao modelo de Marinas (Frison; Abrahão, 2019), que foram dois: as reações das crianças e as proposições pedagógicas. O primeiro ponto da compreensão cênica, o dizer do todo, foi o diário de pesquisa. Em seguida, identificamos as cenas observadas pela professora em formação investigativa envolvendo os momentos mediadores. Desta forma, resgatamos a palavra plena, a história preenchida pelos significados dados por ela. Reconhecemos, no entanto, que existem limites em sua narrativa que precisam ser respeitados. Isto é, a palavra vazia, ou seja, momentos observados que geraram dúvidas não esclarecidas, onde é válido refletir sobre o não dito, de forma a identificar como Lorena ressignificou a situação, em “um desejo de olhar para si próprio e poder perceber além do habitual, além dos fatos objetivos” (Frison; Abrahão, 2019, p. 15).

## **EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS: MEDIAÇÕES NO TEMPO DA INFÂNCIA**

Dentre os cinco dias de observações realizadas pela professora em formação investigativa, ela registrou em seu diário propostas pedagógicas e momentos em que a experiência das crianças com o processo de transição ficou clara. Começando pela vivência da turma, Lorena descreveu a situação em que a professora solicita que as crianças se sentem em roda para explicar a presença de uma pessoa diferente na sala de aula – embora fosse conhecida daquela turma. A docente, junto com seus professores auxiliares, explicou ao grupo que o motivo era uma pesquisa para saber como as crianças estavam esperando que fosse o próximo ano na escola. Neste momento, conta Lorena, algumas crianças pediram para falar:

---

<sup>8</sup> No Ensino Fundamental foi observada uma turma do primeiro ano com 32 alunos entre 6 e 7 anos que migraram do NEIM Maria Nair da Silva, porém essas informações não farão parte das discussões deste artigo.

- “Eu já sei como é a escola eu levo meu irmão lá” (Pedro).
- “Lá eu posso levar lancheira” (João).
- “Minha mana estuda lá” (Laura).
- “É bem grande e tem quadra” (Luisa).
- “Eu vou usar apontador” (Antônio).
- “Lá acho que fica o dia todo” (Flávia).

A professora em formação investigativa relata que observou nas crianças um misto de ansiedade e imaginação sobre como seria o primeiro ano. Sua expectativa, neste caso, estava sendo correspondida porque elas compartilhavam abertamente o que já conheciam sobre “a escola dos grandes”. Cada aluno, nesse momento, recebeu um desenho com emojis, onde teriam que pintar aquele que representava o que queriam participar. Nesse momento, relatou Lorena, Gabriel afirmou:

- “Eu quero participar, mas vou pintar as duas carinhas tá, porque eu não quero ir para as escolas quero ficar na creche” (Gabriel).

Lorena destaca que esta criança está pronta, pela idade, para ir para o primeiro ano, porém sente-se triste quando pensa em sair do NEIM. Seu olhar se voltou para a forma como guardava os lápis e começou a brincar com os carros no tapete, imitando seu som com a boca – ela notou seu corpo inquieto, com receio do novo, mesmo que a curiosidade lhe trouxesse o desejo de querer experienciá-lo. Em suas palavras:

- “Falar de um lugar que se conhece faz você precisar recalcular a rota, embora se identifique com aquela professora e se enxerga em suas vivências. Meus olhares eram todos para as professoras, suas mediações e interações e as falas das crianças, querendo entender como elas sentiam nesse processo de transição” (Lorena).

Notamos que a preocupação de Lorena está em saber se Gabriel se sentia parte daquele processo e se as professoras e o professor inseridos naquele contexto estavam atentos a isso. Aqui, é fundamental enfatizar a importância de uma prática pedagógica atravessada pela educação estética que, conforme Duarte Júnior (2002), não se limita apenas à percepção sensorial das obras de arte, mas a uma conexão significativa do sujeito com o seu contexto; é sobre se sentir parte de uma experiência. É sobre “uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana” (p. 177).

Quando pensamos em todas as conexões que uma criança faz na construção da sua experiência com o mundo, reconhecê-la como sujeito de direitos é ponderar inclusive sobre propostas pedagógicas que não limitem a criança ao tempo cronológico. Isso porque entendemos, assim como Kohan e Fernandes (2020, p. 6), que existe na infância “uma subjetividade em silêncio, quase calada: quase porque ainda tem palavra, só que é a palavra que fala pelo sujeito e não o sujeito que fala sua palavra. É a palavra que vem de fora, do mundo e não do interior de si [...] supõe risco e coragem, abertura ao mundo, à infância, à infância do mundo”.

Essas propostas são mediações da sua caminhada em direção ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e a preocupação de Lorena está em observar se isso vai se efetivar no decorrer das

suas observações. É uma mediação onde a “intuição, a percepção, a criação e a emoção acessam um estado de mobilização no qual o impulso criador, ativado pelo pensamento sensível, possibilita impressões reunidas entre os envolvidos” (Moura, 2021, p. 40).

Em outro momento, Lorena descreve que a professora Maria, no início do dia, perguntou à turma quem estava ansioso para o primeiro ano, mas as respostas foram diferentes entre si. Para ela, o processo de transição é notório na fala e afirmações das crianças, ele vem acontecendo com reações diversificadas – é um misto de ansiedade e vontade de conhecer o que está por vir.

- A aluna Marina deu um largo sorriso ao ouvir a pergunta.
- “Meu irmão estuda lá, eu estou animada” (Laura).
- “Eu já tô com o dente mole, já posso ir para o primeiro ano, meu irmão foi quando estava com o dente mole” (Pedro).
- “Fez uma expressão triste” (Anita).
- “Quem sabe o que se faz na escola?” – continuou a professora Maria.
- “Lê e aprende” (Caio).
- “A gente estuda escrevendo” (Pedro).
- “Escreve com lápis e borracha e usa o apontador” (Lia).
- “A gente volta sozinho de ônibus para casa, meu irmão já foi sozinho” (Gabriel).
- “Na escola a gente faz matemática, assim oh:  $4+4$  é 8, eu já sei matemática” (Pedro).

No decorrer dos dias, afirmou Lorena, as brincadeiras, os olhares curiosos e as mediações dos professores passaram a fluir em uma conexão única, e a mediação sensível passou a se destacar nesses momentos. Nos chama a atenção como mesmo a experiência das crianças fomenta processos de reflexão nela. É possível compreender que, por já ter conexão com aquela realidade, não só a maneira como a equipe docente conduz as práticas pedagógicas, como também – e principalmente, a fala das crianças desperta seu interesse.

Entendemos que o seu processo narrativo envolve suas reflexões sobre a prática pedagógica da professora, mas também sua preocupação se cada aluno está esperando por esse momento de maneira consciente ou não. É o que Schiller (1991) afirma sobre a sensibilidade da mente, que envolve não somente a realidade concreta, mas também a riqueza da imaginação, corroborado por Pillotto (2007). Quando uma criança é educada dentro dessa concepção estética, consequentemente vai ampliar e desenvolver suas percepções e seu repertório de conhecimento.

Lorena deu destaque à aluna Luana, que cantava uma música que falava sobre respeito, tipo de cabelo, e ao redor dela, os professores e os seis amigos do grupo a escutavam. A criança demonstrava habilidade com a voz, destacou, e deixava a todos maravilhados por sua desenvoltura, pedindo que repetissem. Ao buscar a letra da música cantada por ela, observou que a canção trazia à tona a questão das diferenças e o quanto podemos aprender com o outro. Observou, assim, como a experiência estética é pulsante na experiência das crianças nesse processo transicional (Neitzel; Carvalho, 2014).

A professora em formação investigativa também registrou em seu diário algumas propostas pedagógicas realizadas pela professora, onde a resposta das crianças destaca o processo transicional, indicando que as estratégias adotadas pela docente foram significativas para os alunos. A primeira proposta registrada foi quando a professora trouxe para a roda uma caixa contendo tintas e borrifadores feitos com embalagens de repelentes vazios e explicou que eram apenas cinco, portanto, era necessário que cada criança esperasse sua vez para experimentar o material. Levando a turma ao parque, havia um papel pardo grande esticado no muro. Lorena descreveu a felicidade e a empolgação da turma e o processo de espera e ansiedade pela sua vez.

- “Cinco crianças por vez ganhavam o borrifador e percebiam “a mágica acontecer no papel”. Curiosos e atentos utilizavam o material, procurando entender como funcionava” (Lorena).
- “Uau prof, pinta espirrando” (Marina).
- “Vou espirrar em cima do seu” – afirmou sorrindo (Pedro).
- “Marina se preocupava com os amigos que não conseguiam utilizar o borrifador, então ela parava de pintar e ia ajudá-los, mostrando empatia e cuidado com o outro. A professora Ana observando seu movimento, foi até ela e carinhosamente disse: ‘parabéns por ser uma amiga tão especial’. Ela então sorriu e toda feliz correu para brincar no parque” (Lorena).

Observamos nessa situação a interação e o cuidado das relações registrados por Lorena, momento que foi potencializado pela proposta pedagógica trazida pela professora da turma. Percebemos a importância de um olhar sensível ao ponto de apresentar uma atividade com viés ético e estético no parque, utilizando materiais diferentes, ao redor da natureza e com tantos brinquedos no parque. Para Duarte Júnior (2002), essa é uma forma de nos tornarmos mais atentos aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para refletirmos sobre eles (p. 191).

Outra proposta relatada por Lorena, feita pela professora Maria, envolveu literatura infantil. Sua observação destacou a mediação sensível acontecendo: “o olho no olho, o beijinho no dedo que dói, a escuta atenta, as intervenções com afeto na voz e na fala”. Em seguida, livros foram entregues à turma e, por afinidade ou interesse, as crianças rapidamente se organizaram em três grupos de cinco a seis crianças, como se fosse algo corriqueiro, pois o fizeram sem a mediação ou a escolha de algum adulto. Nesse ínterim, a turma identificava as primeiras letras nos livros e folheava cuidadosamente cada página. Havia “encanto nas falas e nos olhares, embora cada criança sentisse do seu jeito o que cada autor quis dizer, era mágico observá-los contemplar as folhas de cada livro, com suas cores e diferentes grafias” (Lorena).

O destaque dado por Lorena ao fato de estarem completamente imersos nos livros e às relações que faziam entre si com a capa ou com a história que já conheciam é entendido por Neitzel e Carvalho (2014) como recursos utilizados pelo autor da obra para seduzir e envolver o leitor em uma experiência estética. E a professora proporciona isso às crianças ao ponto de abrir caminho para a construção da sensibilidade da turma através da literatura e da arte.

A terceira proposta registrada por Lorena foi uma brincadeira que envolvia o tema da saúde. O ambiente era um posto de saúde, e a professora Maria escolheu os personagens aleatoriamente: a doutora era a aluna Marina, o farmacêutico era Pedro, o dentista era Antônio e a recepcionista era Lia. As demais continuavam na fila com suas senhas distribuídas por cores: amarela para dentista, azul para vacina, vermelho para farmácia e branca para o consultório médico. A recepcionista chamava cada cor de uma vez e encaminhava para os locais certos. Continuou descrevendo:

- “As crianças foram dando vida a brincadeira, foram se organizando como pacientes e Gabriel parecia mesmo estar nas filas imensas do nosso SUS. Ora subia no banco, ora descia, ora dançava, ora se assentava, até que foi chamado para ir ao dentista. Na cadeira improvisada com almofadas para que deitasse a cabeça ele queria dizer que o dente estava doendo”
- No dentista: “não pode falar, eu que sei onde tá machucado seu dente” (Antoni, o dentista)
- Na área da vacina: “tem que ficar na geladeira esse líquido, se não estraga, a minha mãe disse. Oh Pedro, quando eu vou no postinho a médica pega na geladeira” (Gabriel).

A cada experiência vivida, notamos que Lorena registrava o despertar de habilidades entre as crianças. As brincadeiras com a mediação sensível das professoras e o espaço propositor

resultaram em uma troca que promoveu “a percepção, a sensibilidade e a criatividade diante de um artefato cultural”, neste caso, a representação de uma realidade comum àquele contexto (Fioravante, 2014, p. 117). Essa mediação potencializou o “impulso criador [...] que leva o professor e os alunos a criar, caracterizando-se pela total presença ativa da mente. Isso significa que não há como separar mente – pensamento, do sensível – intuição, criação, percepção, emoção” (Pillotto, 2007, p. 116).

As propostas pedagógicas narradas por Lorena revelam o foco da professora em considerar que o primeiro ano do Ensino Fundamental vai dar uma maior ênfase na escolarização das crianças e, portanto, precisa que o último ano da Educação Infantil traga proposições mais intencionais (Schmitz, 2008). A narrativa demonstrou que as ações da professora são marcadas por práticas alfabetizadoras, como coloca Moss (2011), mas que se revelam significativas e conectadas ao contexto das crianças daquela turma: envolveu leitura e experiências para além do espaço da sala de aula; envolveu brincadeiras e o cuidado com o outro através da construção entre seus pares. Aqui percebemos a preservação do direito das crianças à participação (Trinches, 2007), consequentemente dando-lhes autonomia para vivenciar uma nova experiência em um novo universo escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fato de apresentarmos aqui as percepções registradas por Lorena transforma este artigo em um relato de uma experiência investigativa. Se a finalidade de um trabalho acadêmico é apresentar uma pesquisa com conexões rigorosas, a abordagem (auto)biográfica tem nos permitido aventuras que culminam em insubordinações científicas (Abraão, 2024). Por isso, nos permitimos transformar uma pesquisa em uma narrativa, destacando as reflexões que surgiram enquanto se observava a experiência daquela professora com seu grupo de crianças prestes a entrar no Ensino Fundamental.

Este é um artigo que fala sobre a experiência com uma pesquisa que envolveu pensar sobre o processo de transição e como a mediação sensível nas propostas pedagógicas pode garantir à criança o direito de se expressar de forma livre. Defendemos, por meio das situações narradas, que a educação estética educa para os sentidos, para o tempo da infância, ao permitir que cada sujeito aprimore suas habilidades, respeitando suas particularidades como indivíduo. Essa proposta educativa é voltada tanto ao aluno quanto ao professor, que repensa diariamente sua prática de modo a possibilitar que ambos sejam afetados pelo conhecimento do mundo.

Compreendemos, também, que o contato com outras histórias docentes, seja ouvindo ou observando situações, é altamente formativo para o professor, independentemente de ele estar iniciando sua trajetória docente ou possuir anos de vivência em práticas pedagógicas. Dessa forma, somos atravessados pela experiência do outro, por mais paradoxal que isso possa parecer; este é o poder transformador e formador das narrativas (Passeggi, 2020).

Ao mesmo tempo, observar a mediação cultural e a educação sensível acontecendo fez com que o olhar de Lorena percebesse o processo transitório ocorrendo entre as crianças, ainda que ele não tenha aparecido constantemente, como ela gostaria. Isso não significa que não aconteceu; é comum que algumas situações passem despercebidas. É por isso que a documentação narrativa se apresenta como uma ferramenta de pesquisa (auto)biográfica fundamental, promovendo reflexões docentes formativas a fim de refletir, ressignificar e reconstruir a própria trajetória em prol de uma escola que valorize o tempo da e na infância.

## REFERÊNCIAS

1. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 9, n. 24, p. 1-12, 2024. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20502>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
2. BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno**. Resolução n.º 20 de 9 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
3. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
4. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
5. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
6. CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.
7. DORNELES, Aline Machado; SUÁRES, Daniel Hugo. Documentação narrativa de experiências pedagógicas na formação docente em redes. **Periódico Horizontes**, v. 41, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1645>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
8. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Doutorado em Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/197855>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024..
9. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por uma estética filosófica**. Campinas: Papius, 1998.
10. FIORAVANTI, Maria Lucia Bighetti. Mediação Cultural e patrimônio cultural. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, p. 117-127, 2014.
11. FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

12. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão Cênica: possibilidade interpretativa de narrativa de (auto)formação de expibidianas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190102>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
13. KASTRUP, Virgínia. O devir-consciente em rodas de poesia. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Chapecó, v. 17, n. 2, p. 45-60, 2005.
14. KASTRUP, Virgínia. Pista 2: o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2009.
15. KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020.
16. MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.
17. MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
18. MOURA, Ricardo. **Grafia do som: mediação, sensibilidade e criatividade no uso de recursos visuais para a educação musical**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Univali, Itajaí, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Ricardo%20Moura.pdf>>. Acesso em 29 de Agosto de 2024.
19. NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A Movência do Leitor na Leitura do Literário. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 17, p.15-28, 2014.
20. NEITZEL, Adair de Aguiar; URIARTE, Mônica Zewe; SANTOS, Amanda Demétrio. Nutrição estética pela leitura do literário. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, p. 117-139, 2020.
21. PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
22. PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica em educación. Tradução de Dora Lilia Marín Diaz. **Revista Educación y Pedagogía**, Colombia, v. 23, n. 61, p. 25-39, 2011. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14001>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
- 23.

24. PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)**, Maracay, v. XLI, p.57-79, junho de 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
25. PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumeneau, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2007. Disponível em: <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/683>>. Acesso em 29 de Agosto de 2024.
26. SCHILLER, Friedrich. **Teoria da tragédia**. São Paulo: EPU, 1991.
27. SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=12728](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=12728)>. Acesso em 29 de Agosto de 2024.
28. SILVA, Fabrício Oliveira da; OLIVEIRA, Adelson Dias de. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: Tessituras metodológicas da produção de saberes da docência. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. (org.). **Documentação narrativa de experiências pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica**. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41-54, 2022.
29. SUÁREZ, Daniel Hugo. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa – ação – formação de docentes. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, 2008.
30. SUÁREZ, Daniel Hugo. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. **Revista Del IIICE**, Buenos Aires, v. 30, p. 17-30, 2011.
31. SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente: La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, 2017. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052017000300193](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052017000300193)>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
32. TRINCHES, Márcia Andréia. Os direitos das crianças na perspectiva de futuros educadores da Educação Infantil. **Visão Global**, Joaçaba, v. 10, n. 1, p. 45-60, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/475/220>>. Acesso em 28 de Agosto de 2024.
33. URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020.