

Artigo

Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças?

Between early childhood education and the early years of elementary school: what do children say?

Entre la educación infantil y los primeros años de primaria: ¿qué dicen los niños?

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes¹
Rayra Sarmento Ferreira Subtil²
Claudineia Rossini Gouveia³

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, Vitória - ES, Brasil

Resumo

O presente artigo objetiva conhecer quais sentidos são atribuídos pelas enunciações infantis na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental através da vivência com as crianças matriculadas no último ano letivo da educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Vitória – ES. O presente trabalho investe na cartografia como pesquisa-intervenção ao mobilizar as redes de conversações com as crianças como produção de dados, potencializando as narrativas que ocorrem concernentes ao avanço vivido por elas nas etapas da educação básica. Conclui-se que as crianças no último ano letivo da educação infantil, pouco compreendem as mudanças a serem vividas e praticadas no processo de mudança para os anos iniciais do ensino fundamental, o que provoca preocupação e angústia sobre se irão ou não possuir momentos de brincadeiras com os colegas, além de uma grande preocupação com as tarefas atribuídas na nova fase de escolarização. Sendo importante que ocorra o oferecimento de estratégias para que as crianças possam conhecer a escola na qual irão estudar nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como ter contato com as crianças que lá estudam para que elas possam expor o pensamento crítico e reflexivo que possuem através de uma roda de conversa para ampliar e desmistificar o conhecimento prévio que as crianças possuem oriundos das conversações com os adultos.

Abstract

¹ Docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-Ufes e professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Ciclos: Currículos em Interações Colaborativas”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3256-2652>. E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br.

² Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Viana - ES e na Prefeitura Municipal de Vila Velha – ES. Mestra em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Ciclos: Currículos em Interações Colaborativas”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3396-4968>. E-mail: rayrasarmento@gmail.com.

³ Professora Dinamizadora de Educação Artística na Prefeitura Municipal de Vitória – ES. Mestra em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Ciclos: Currículos em Interações Colaborativas”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6639-6373>. E-mail: claugou@hotmail.com.



This article aims to find out what meanings are attributed by children's utterances in the process of transitioning from early childhood education to the initial years of elementary school, based on their experiences with children enrolled in the final year of early childhood education at a Municipal Early Childhood Education Center located in the municipality of Vitória – ES. This work invests in cartography as research-intervention by mobilizing networks of conversations with children as data production, enhancing the narratives that occur in relation to the progress they experience in the stages of basic education. The conclusion is that children in their last year of kindergarten have little understanding of the changes they will experience and practice in the process of moving to the early years of elementary school, which causes concern and anguish about whether or not they will have moments to play with their classmates, as well as a great deal of worry about the tasks assigned in the new phase of schooling. It is important to offer strategies so that the children can get to know the school where they will be studying in the early years of elementary school, as well as having contact with the children who study there so that they can expose their critical and reflective thinking through a conversation circle to expand and demystify the prior knowledge that the children have from conversations with adults.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo conocer los significados atribuidos por los discursos de los niños en el proceso de transición de la educación infantil a los primeros años de la escuela primaria, a partir de la experiencia de los niños matriculados en el último año de educación infantil en un Centro Municipal de Educación Infantil situado en el municipio de Vitória – ES. Este trabajo invierte en la cartografía como investigación-intervención movilizandoredes de conversaciones con los niños como producción de datos, valorizando las narrativas que ocurren en relación al progreso que experimentan en las etapas de la educación básica. Se concluye que los niños que cursan el último año de preescolar tienen poca comprensión de los cambios que experimentarán y practicarán en el proceso de pasar a los primeros años de la escuela primaria, lo que provoca preocupación y angustia sobre si tendrán o no tiempo para jugar con sus compañeros, así como una gran preocupación por las tareas asignadas en la nueva fase de escolarización. Es importante ofrecer estrategias para que los niños conozcan la escuela donde cursarán los primeros años de primaria, así como tener contacto con los niños que ahí estudian para que expongan su pensamiento crítico y reflexivo a través de una ronda de conversación para ampliar y desmitificar los conocimientos previos que los niños tienen de las conversaciones con los adultos.

Palavras-chave: Educação infantil, Ensino fundamental, Currículo, Educação básica.

Keywords: Early childhood education, Primary education, Curriculum, Basic education.

Palabras clave: Educación infantil, Educación primaria, Plan de estudios, Educación básica.

1. Introdução

A articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental é prevista e reconhecida pelo documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como um importante movimento pedagógico que visa garantir “a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental” (Brasil, 2010, p. 30). Entretanto, a temática pouco tem sido debatida pelos profissionais da educação nos cotidianos escolares junto às crianças e aos familiares.

A respeito de práticas curriculares e avaliativas que valorizem o acolhimento das enunciações infantis como um modo de expressão do

pensamento e como potentes possibilidades de composição com a vida, este trabalho se manifesta como aposta coletiva de ações colaborativas entre a Educação Básica e a pós-graduação, relacionando investimentos coengendrados em ensino, pesquisa e extensão que qualifiquem a atuação docente, fortalecendo e ajudando na elaboração de recursos para tornar a transição da educação infantil para o ensino fundamental menos abrupta e engessada no que diz respeito a existência da infância nas escolas.

Nesse contexto, apresentamos o fragmento de uma pesquisa desenvolvida por professores e estudantes de um Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Região Metropolitana de Grande Vitória/ES, durante o ano de 2022, em uma turma do grupo 5, último ano letivo na pré-escola, com intuito de conhecer quais sentidos são atribuídos através das enunciações infantis na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Nos limites deste texto, buscamos ainda ampliar sentidos de docências e dos processos formativos com os sujeitos que fazem parte do referido processo de transição na Educação Básica.

Nas pesquisas junto ao GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), durante as últimas cinco reuniões bianuais, encontramos apenas um trabalho relacionado a transição da educação infantil para o ensino fundamental, no qual as crianças apresentaram possibilidades de enunciar as suas angústias, medos e insegurança acerca desse processo. Tal estudo demonstrou que, nesse requisito, as crianças têm ficado à margem, pois não têm sido ouvidas e vistas quanto às mudanças que serão encontradas no primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma, problematizamos: como os espaços-tempo e o currículo têm sido pensados para acolhê-los nesse momento tão importante?

Compreendendo a grande relevância da educação infantil como o primeiro ciclo da Educação Básica, importa destacar que atualmente essa etapa tem sido orientada pelos documentos oficiais do Ministério da Educação em consonância a valorização dos direitos de aprendizagens estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de grandes críticas tecidas por muitos estudiosos do campo da educação que evidenciam a falta de oitiva dos profissionais/professores da Educação Básica na composição do documento, as fragilidades de materialização que o texto impõe pelas diferenças territoriais/culturais e socioeconômicas do país e por destacar alguns direitos de aprendizagem em detrimento de tantos outros, além do enfoque em habilidades e em competências a serem desenvolvidas, as pesquisas realizadas nas instituições educativas formais são capazes de mapear práticas pedagógicas produzidas pela docência que têm sido capazes de tecer currículos múltiplos, pois não são totalmente capturadas por essa lógica.

Na contramão do engessamento do currículo experimentado por muitas crianças, tomamos o cotidiano escolar como comunidade de afetos (Carvalho, 2009), na qual o conhecimento é tecido em redes de afetos e de afecções alegres como forma de resistência ao dogmatismo pela possibilidade da “tomada de um corpo em sua utopia dos devires afetivos” (Carvalho, 2019, p. 58). Como docentes, não deixamos de acreditar na necessidade de composição de um pouco de possível para não sufocarmos (Deleuze, 1992). Posto isso, está escrita se desdobra na afirmação de uma vida potente e inventiva que habita os currículos da educação infantil em um espaço de educação pública.

Sendo assim, importa acompanhar processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental que reconheçam a especificidade do momento vivido, as necessidades de aprendizagens e os sentimentos das crianças, elementos que precisam ser evidenciados não apenas como um ato administrativo para receber crianças de 6 anos no ensino fundamental. Além de planejar uma mudança pautada por um coletivo de profissionais da educação e orientada por concepções teórico-metodológicas fundamentada nas discussões sobre as infâncias, currículos, avaliação e formações docentes, é necessário ouvir as crianças, conhecer o que pensam e o que esperam do ensino fundamental.

Desse modo, a abordagem teórico-metodológica mobilizada na composição de encontros com os cotidianos escolares ocorre pelo aporte da pesquisa cartográfica, na qual o que importa é “[...] fazer passar os afetos” (Rolnik, 2016, p. 47). Este é um movimento de pesquisa que se aproxima de uma performance e não de um método rígido, pois não investe olhares para a coleta de dados, mas sim aposta na produção de dados com os sujeitos e também no acompanhamento dos processos relacionados ao campo problemático do estudo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Como metodologia, a cartografia surge como uma possibilidade de traçar linhas de fugas (Deleuze; Guattari, 1995) para os modelos fechados de pesquisa em educação. Não nos interessa observar práticas sem nossa implicação no campo, pois o desejo de pesquisa vibra a partir da experimentação dos processos vividos e cartografados com as escolas e seus coletivos.

Os procedimentos investigativos traçados mobilizaram como estratégias metodológicas para a produção de dados a observação participante, a aposta nas *redes de conversações* (Carvalho, 2009) entre crianças e professoras e os registros em diário de campo, nos quais os dados eram colocados por escrito, gravados e/ou filmados para que depois fossem transcritos. Não escolhemos compor redes de conversações, mas fomos agenciados por elas e pela produção de sentidos que emanavam, já que envolvem discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos.

Na perspectiva de colaborar com mapeamentos de pesquisa que sejam objeto de reflexão para os docentes, gestores, familiares e estudantes, nosso campo problemático foi se articulando ao seguinte questionamento: os espaços-tempo e o currículo têm sido pensados para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças como têm sido prescritos pelos documentos normativos? Disparando outras problematizações, atraídas pelo campo gravitacional de nosso próprio problema, trazemos: como se dá o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental a partir do que pensam e dizem as crianças? O que enunciam sobre a necessidade das crianças em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento? Como as enunciações infantis podem se constituir como um movimento de reflexão prático-teórico-prático nas escolas? Como podem ajudar a pensar os documentos instituídos? O que ensinam às docências e à gestão da Educação Básica? O que interessa não é buscar soluções para o campo problemático, mas encontrar diferentes pistas que fazem pensar em outros movimentos possíveis para o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Cabe aqui, portanto, provocar uma discussão que entrelace enunciações infantis, a produção curricular e a formação docente na tessitura de um processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, na aposta pela

valorização dos saberes, das experiências, dos desejos das crianças e suas famílias, além de evidenciar suas angústias, necessidades de conhecimentos, as expectativas e a manutenção da infância como experiência existencial (Kohan, 2011).

Envolvidas pela cartografia de pesquisa, deixamos nosso corpo vibrar por entre os territórios existenciais das escolas que habitamos. Movidos pelo desejo de experimentar os mais distintos exercícios de vida que vibram nas escolas, lançamo-nos nos encontros com crianças e professoras da educação infantil e na composição das redes de conhecimentos e afetos para fomentar o trabalho docente em meio à transição.

[...] Enfim, embora a cartografia vise ao estudo de subjetividades, a investigação se faz através da habitação de um território, o que significa abordá-las por suas conexões, pelos agenciamentos que estabelecem com o que lhes é exterior. Nesse caso, a função de produção de realidade abarca tanto a produção de subjetividades quanto a dos territórios nos quais elas se prolongam (Kastrup; Barros, 2020, p. 90).

Ao entrar no campo da pesquisa, deve-se “[...] ressaltar que a atenção cartográfica – ao mesmo tempo fluante, concentrada e aberta – é habitualmente inibida pela preponderância da atenção seletiva [...]” (Kastrup, 2020, p. 34). Os pesquisadores-cartógrafos tem como primeira questão a demanda por onde iniciar o foco de sua atenção, pois no espaço-tempo da educação infantil existem inúmeras variedades de elementos que atingem seus sentidos.

Para Alves (2019), formamo-nos nos tantos cotidianos em que vivemos, *aprendemos ensinamos*⁴ junto com discentes e docentes. Assim, cartografar os *momentos sentidos vividos* pelas crianças matriculadas no CMEI e que logo estarão habitando e vivendo um novo contexto educacional se faz necessário. Portanto, compreender o espaço em que as crianças estão inseridas e a importância do contexto educacional para elas na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental é o interesse que move este trabalho.

Para tanto, nos limites deste texto, primeiramente apresenta-se como as enunciações infantis podem ajudar a pensar o currículo na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental e em um segundo momento, evidenciam-se as contribuições das enunciações infantis para o movimento formativo da docência na Educação Básica e para a compreensão do processo de transição. E, por sua vez, no terceiro momento estão as considerações finais da pesquisa.

2. De que modo as enunciações infantis ajudam a pensar o currículo na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental?

Os acontecimentos vivenciados pelas crianças na educação infantil movem os *sentidos produções* provocados pelas descobertas inusitadas nas sensações, nos desejos e nas enunciações lúdicas que fazem parte dos currículos construídos com elas, os quais compõem seus aprendizados. Mas,

⁴ Essa forma de escrever usando neologismos faz referência a autora Nilda Alves com a finalidade de trazer significações e afetos aos movimentos curriculares.

mesmo com um currículo instaurado, muitos movimentos são atropelados cotidianamente, tornando-se necessário que os professores lancem mão de distintas práticas curriculares, em que a criança possa assumir o papel de protagonista de suas ações, ultrapassando modelos pré-estabelecidos.

A ideia clássica de currículo que se apresenta nos moldes formais do ensino fundamental, não atende as especificidades da educação infantil, uma vez que se nutre de certa vontade de verdade efetuada tal como outros sistemas de exclusão (Lopes, 2021, p. 2).

Nesse sentido, interessa-nos as possibilidades de fissurar os sistemas de exclusão que não atendem às crianças e desconsideram-nas em suas complexidades sobre o currículo e à afirmação do aprender como um ato político ligado a diferentes critérios e perspectivas da infância no contexto escolar. Sendo essa etapa da educação composta por um currículo no qual os processos de experiência e de experimentações são primordiais para a aprendizagem das crianças, importa seguir indagando: como ocorre essa transição para o ensino fundamental? Os *espaços-tempo* são pensados para elas e com elas? O currículo prescrito é adequado para considerar um desabrochar na trajetória escolar e seguir brincando sem rupturas traumáticas nessa transição entre educação infantil e ensino fundamental? Indagações convidam à docência a problematizar as experiências pedagógicas vividas e praticadas com as infâncias, uma vez que nem sempre é fácil para as instituições de ensino efetivarem essa transição.

Mesmo que documentos oficiais normatizadores no campo curricular considerem a importância de se fortalecer e de promover a articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (Brasil, 2010), nota-se sobretudo que os enfoques mais recentes dos textos curriculares orientadores que chegam às escolas estão cada vez mais impregnados com lógicas conteudistas e eficientistas focadas na aquisição e no desenvolvimento de habilidades e de competências hegemônicas que pouco levam em consideração as realidades sociais presentes no cotidiano escolar e seus processos discursivos de significação. Uma vez que o aluno não participa da produção desse currículo, para Filho (2021, p. 2) “a consequência é a de tornar o currículo uma experiência de distanciamento e alienação [...], uma experiência abstrata que em nada auxilia o aluno”. O que se espera é a chance de se ter uma educação digna, de qualidade que não seja apenas o reflexo, a reprodução, mas sim um currículo como prática cultural e como prática de significação (Silva, 2001), com alegrias e afetos nos cotidianos escolares de todo o país.

Nas análises referentes às pesquisas sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental realizadas na 35^o ANPED – GT 07, fica evidente que:

[...] as experiências vividas pelas crianças durante o período pré-escolar se aproximavam muito do que, em geral, é experimentado na etapa subsequente: rotinas rígidas, castigos, ausência da brincadeira, tarefas de escrita mais voltadas ao treino viso-motor do que à aprendizagem da linguagem escrita e da matemática e ausência de outras linguagens como as artes visuais e a música, por exemplo (Correa; Bucci, 2018, p. 15).

Na contramão desses processos, o livro *Sobre lagartas e borboletas e sobre não ter medo de voar: a literatura e a transição da educação infantil para*

o ensino fundamental, organizado por Falcão (2019), reúne pesquisas realizadas *com* crianças, apoiadas em metodologias que as evidenciam como sujeitos implicados no processo de produção de dados, de conhecimentos e de subjetividades. Essas pesquisas têm demonstrado que a transição da educação infantil para o ensino fundamental precisa ocorrer sem que a apropriação dos conhecimentos seja apartada da ludicidade, do brincar e de suas potencialidades enunciativas.

Essas questões ajudam os docentes a compreenderem, segundo Lopes (2021, p.4), que:

O currículo se traça para criar as condições de possibilidade ao acontecimento e exploração educadora da experiência da infância, destacadamente, a partir e por meio do artifício da brincadeira livre; compreendida como plano político e artístico que a criança desenrola para efetuar o seu direito de participar ativamente do jogo social de invenção do real.

Dessa forma, a partir dos afetos e das alegrias produzidos, aumenta-se a potência nas crianças, nos seus enunciados, nas suas experiências e conseqüentemente em seus aprendizados. Os processos de experiência se tornam potência no desenvolvimento das crianças e proporcionam intervenção no plano da vida.

Assim, as infâncias se inventam, buscam-se novas formas de conhecer, de viver e de explorar tudo à sua volta. As crianças são cartógrafas por natureza, são novidadeiras e rabiscam seus próprios enredos. Ligado às políticas de um cenário que atravessa as infâncias, a poética do mundo cartografada pelas crianças na educação infantil é atravessada pelo que Kastrup (2005, p. 1277) compreende como a noção de aprendizagem inventiva e como a invenção de problemas, que “revela-se também como invenção de mundo [...]”. De tal modo, o exercício e a prática da docência não podem assim estar apartados das perguntas e das enunciações das crianças.

A docência precisa estar em alerta à poética e à política das perguntas, formulando também suas questões, no sentido de qualificar as experiências e os aprendizados das crianças na educação infantil. Assim, questões percorrem nosso pensamento docente tecendo capturas fragmentárias, escutas e olhares atentos do cotidiano com crianças. Logo, em que sentido à docência tem potencializado a enunciação de um currículo inventivo elaborado no tempo das infâncias?

O vínculo entre os sujeitos que integram o cotidiano da educação infantil faz parte de um movimento em rede de potentes afetos “[...] que dão consistência aos vínculos e/ou instituem os laços sociais pela confiança recíproca estabelecida” (Carvalho, 2011, p. 85). Posto isso, ao tratarmos de enunciação,

Falamos de um entrecruzamento de forças, movimentos e enunciações que ocorrem nos entremeios de uma política de fabricação de saberes, em termos de poderes afirmativos da potência da vida como criação. Portanto, de desconstruir o que é considerado uma essência da prática educativa: a palavra de ordem verticalmente orientada; a autoria individual; e a vida refletida nas práticas e publicações como lugares de autoria marcada (Carvalho; Silva; Delboni, 2018, p. 813-814).

Essas considerações nos fazem pensar e questionar: ao ouvir as crianças e suas enunciações, revertemos o poder adultocêntrico sobre suas

significações? É possível ao menos minimizar as práticas engessadas que fazem parte do contexto escolar que abafam as vozes das crianças?

Enunciações como um movimento de força convidam a potência das palavras infantis, de suas vozes formadoras de sentido, que criam realidades e que atuam como potentes mecanismos de subjetivação. Nesse sentido, corroborando com Larrosa (2002), cremos na força das palavras e que elas podem fazer coisas conosco.

A cartografia nos permite fluidez sem engessamentos, seguir em suas múltiplas conexões curriculares, criar sentidos novos para as escolas e liberdade para os processos aprendentes. Pois, a educação infantil tem o seu tempo prescrito obrigatoriamente em dois anos de escolarização, sendo para crianças que possuem entre 4 e 5 anos de idade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Durante este tempo, as crianças têm convivido com seus pares e dialogado sobre as suas vivências e intencionalidades em meio a brincadeiras e atividades do dia a dia.

Dessa forma, Cerisara (1999) realiza uma provocação em relação a educação infantil, pois a autora afirma ser um desafio realizar a educação infantil sem que haja reprodução de práticas desenvolvidas no ensino fundamental, sendo importante romper com a pedagogia escolar para promover uma pedagogia da educação infantil.

Para Dias (2014), quando as crianças estão envolvidas nas práticas sociais dentro do contexto educacional junto a adultos e outras crianças, elas constroem sua identidade e os seus modos de ser e estar no mundo. Por sua vez, a infância está situada nos âmbitos institucional, legal e histórico e a passagem da criança para o ensino fundamental provoca conflitos. Dentro desses aspectos, é imprescindível evidenciar a voz das crianças para que elas ocupem, na sociedade, o *status* de protagonistas de suas próprias culturas infantis.

Silva (2001, p. 27) alerta ainda para o fato de que o currículo no jogo de disputas discursiva e de poder” [...] está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Com isso, corremos o risco de, enquanto docentes, implicados no ato de produzir currículos e educação, perdermos, então, afetos, movimentos e momentos importantes nas trocas entre os sujeitos.

Em atenção aos jogos de forças e de poder que envolvem a produção do currículo, ao determinar o que ensinar, quando, onde, o que reduz cada vez mais o tempo de infância das crianças, investimos nas enunciações infantis como um modo de fortalecer um processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental mais harmônico e brincante, pautado na tessitura de redes de conversações entre os profissionais das duas etapas, crianças e familiares, ampliando uma “[...] participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada [...]” (Carvalho, 2009, p. 189). Essa multiplicidade partilhada convida os sujeitos praticantes das escolas a tecer outras relações que integrem esse lugar aos afetos aos conhecimentos e às linguagens, alargando o repertório de conhecimento de crianças e de professoras, fazendo-os perdurar no tempo.

Corroborando, para Filho (2021, p. 3) “[...] este tempo tem exigido novos parâmetros para formulação de currículos e solicitam um pensamento que já não comporta ideias fechadas, planos que se estruturam com o fim único e sobretudo

respostas prontas e acabadas”, mas que demanda ouvir as enunciações das crianças no contexto educacional da educação infantil, dando visibilidade à multiplicidade de desejos, de experiências infantis, e à diferentes modos de ser que se elaboram na escola.

Portanto, não há somente um jeito de realizar os currículos que estão postos quando consideramos as linhas e os fluxos que eles possuem (Nunes, 2012). Deleuze (1997) afirma que a elevação dos devires e das potências permite ir ao encontro do sujeito, que emerge como entrelinhas das potentes conversações traçadas nos espaços-tempo.

Com a intenção de cartografar o que pensam as crianças sobre o período da educação infantil e a passagem para o primeiro ano do ensino fundamental, durante uma roda de conversa com elas em um CMEI localizado na Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, as convidamos para expressarem o que pensam, conferindo suas marcas e seus afetos sobre o tempo da infância.

Para tornar as palavras em afetos, os nomes das crianças participantes da rede de conversações são fictícios, visto que as angústias das crianças vão além de deixar um ambiente que já as acolheu por tanto tempo. Elas demonstram preocupações com o ambiente novo, tal como as afirmações:

Eu vou sentir muita saudade dessa escola e eu não sei se na outra escola os amiguinhos jogam bolinha de papel na gente (Maria) [...]. A minha mãe disse que lá não tem brinquedo (João) [...]. Eu acho que na sala de aula vai ter brinquedo pra brincar (Antônia) [...]. Eu acho que vou ficar estudando o dia inteiro (José) [...]. Eu ‘tô’ muito nervosa com a nova escola (Carlos) [...].

Em contrapartida, muitas crianças demonstram interesse e curiosidade com os anos iniciais do ensino fundamental. Algumas disseram:

Eu acho que lá vai ter um monte de amiguinho pra eu fazer amizade (Lucas) [...]. Eu vou fazer novas amizades e escrever de letra cursiva (Carla) [...]. Não tem brinquedos igual aqui não, porque toda escola tem brinquedo diferente (Miguel).

Também foi possível perceber que há um imaginário de autoritarismo em relação aos professores que lecionam no ensino fundamental, através das afirmações a seguir: “A professora vai brigar” (Carlos). “A professora briga se você não fizer o dever” (João).

As crianças também falaram sobre o que mais gostaram no CMEI em que estudam durante a pré-escola, trazendo risos e memórias que contagiam as falas infantis, tais como:

Eu gostei da arte (Carlos) [...]. Eu gostei de fazer tinta (Maria) [...]. Eu gostei dos dinossauros que a gente faz (José) [...]. Eu gostei do dia da piscina e do baile à fantasia (Antônia) [...]. Eu gostei muito da noite do pijama, ah não! É da festa do pijama! (Carla) [...]. Eu gostei da festa da lua (Miguel) [...]. Eu gostei dos amigos (Lucas).

Podemos demarcar nessas falas que o comum para as crianças é que o próximo profissional da educação a lecionar para elas seja uma mulher, pois sempre se referem utilizando o termo *professora*. Isso demonstra que o espaço da educação está mais voltado para as mulheres, corroborando com o que dizem Médici e Oliveira (2021): a presença da mulher é marcada como majoritária na educação brasileira.

Além disso, a fala das crianças transmite um sentimento de preocupação e de nervosismo com o desconhecido quando elas mencionam que estão

nervosas com a próxima escola, demonstrando preocupação com a existência dos brinquedos. Pois, também é possível analisar que algumas crianças imaginam um cenário estudantil com uma sala de aula cheia de brinquedos, tal como a que elas já frequentam.

Assim, é cada vez mais pertinente colocar em análise se o currículo prescrito permite tais possibilidades, já que as brincadeiras infantis devem acontecer de diversas formas inusitadas, muitas vezes inéditas ao articular os espaços-tempo no contexto da educação infantil, rompendo com currículos tradicionais. Desse modo, vale questionar: estão os momentos de brincar livremente acontecendo com qualidade no ensino fundamental?

Borba (2007) questiona sobre o significado do brincar na constituição das subjetividades e identidades infantis argumentando que a experiência do brincar cruza diversos tempos e lugares, passados, presente e futuro. Ainda indaga sobre o motivo da redução dos espaços e dos tempos de brincar mediante os avanços escolares vão acontecendo. Quando as crianças param de brincar, elas se reduzem ao que esperamos, pensamos ou desejamos dela e para ela.

Para o encantamento das crianças, o tempo no CMEI foi prazeroso e proporcionou memórias e experiências afetivas que serão lembradas por proporcionarem bons encontros entre elas em um espaço de alegria e de imaginação.

Durante a roda de conversa, foi proposto para as crianças do Grupo 5 que fizessem um desenho para dar de presente de despedida para um amigo da turma ou para qualquer outra pessoa do CMEI. Eles optaram por entregar para os amigos da sala, a estagiária e a professora-pesquisadora, alguns quiseram fazer para vários amigos. A professora-pesquisadora fez um simples coração com caneta de quadro permanente em um papel 10X10 cm e deu para cada aluno junto com um abraço que foi retribuído de forma forte, calorosa e demorada.

Figura 1 – Cartinhas e afetos



Fonte: o(s) autor(es), pesquisa de campo

Algumas crianças ressignificaram os corações, pintando-os e presenteando outros colegas e inclusive a professora, que as tinha presenteado anteriormente, como diz a *Canção da Palavra Cantada: O Caramujo e a Saúva* (2012), que as crianças cantam no caminho para o pátio:

[...] Caramujo que mora em Ubatuba escreveu uma cartinha pra saúva. A saúva respondeu com um desenho. Caramujo coloriu com muito empenho. Caramujo que mora em Ubatuba escreveu

uma cartinha pra saúva. E assim, continuaram sem parar desenhando e ouvindo tchá-tchá-tchá [...].

A partir das convivências infantis e dos afetos trazidos com suas inventividades, a composição das infâncias entrelaçadas pelo tempo de união e pelas experiências durante os anos que estiveram juntas proporcionou um momento de despedida e falas que transbordam sentimentos de saudade e de gratidão pelo que teceram juntas enquanto povo criança nos espaços do CMEI em questão.

Para Pérez *et al.* (2015), quando a infância é assumida como um povo, nós estamos pensando em uma educação da criança como uma novidade do novo, algo que exige uma ruptura radical sobre as concepções de aluno e de sujeito pedagógico. Quando assumimos a infância como um povo, estamos pensando em uma ruptura radical sobre as concepções de aluno e de sujeito pedagógico.

As rupturas radicais estão para além do currículo prescrito, pois insinuam de fato o que as crianças pensam fora do engessamento prescritivo imposto pelos métodos burocráticos dos registros pedagógicos. É preciso afirmar as vivências infantis das crianças no cotidiano escolar como rizomas que transbordam afetos.

Fiorio (2013) afirma que a infância se encontra no que estamos sempre nos tornando, sempre à beira, nunca em completude, em um devir-criança de entrar no campo da experimentação que captura e torna a escrita uma questão de vida. Por isso, compreendemos que as escritas infantis são escritas com pertencimento de sentimentos para si e para o outro.

Portanto, tal como afirma Soares (2020), as crianças experimentam o currículo de uma maneira inventiva, escapando de formas de controle que são impostas pelas tramas curriculares.

Quando outros mundos possíveis, fabulosos e fabulados são instaurados, um “escritor menor” agencia através da sua própria literatura menor, como uma prática sociopolítica, reinventando a linguagem e mediando a voz coletiva, um estilo gaguejante em sua própria língua (Deleuze; Guattari, 2003).

E assim vão se criando demonstrações de afetos que vão ficar registrados em suas memórias, experiências, vivências que a educação infantil proporcionou durante o período de permanência dessas crianças nesse espaço-tempo cheio de significados e aprendizados.

3. Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que as escolas podem organizar?

O processo de transição para o primeiro ano dos anos iniciais tem ocorrido com crianças de 6 anos de idade devido a implementação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com o objetivo de aumentar o direito à educação, garantindo um tempo maior de convívio escolar e, com isso, maiores oportunidades de aprendizagem. Isso tem gerado inquietações em relação às expectativas sobre os conhecimentos e as experiências que serão vivenciadas pelas crianças na continuidade do processo de ensino aprendizagem, principalmente no que concerne à alfabetização (Falcão, 2020).

Segundo Falcão (2020), a transição da educação infantil para o ensino fundamental pode ser um momento difícil para as crianças, devido à instabilidade

de rotinas e às novas demandas de socialização e de aprendizagens. Dessa forma, promover ritos de passagem que facilitem a transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é de suma importância. Sendo assim, podem ser proporcionados encontros ao longo do ano letivo, com mostras culturais das turmas do 1º ano do ensino fundamental de instituições próximas aos Centros Municipais de Educação Infantil, bem como também podem ser realizados passeios para conhecer o espaço físico em que ocorrerá o próximo ano letivo após a Educação Infantil.

Outras alternativas são a reserva de um momento para o fechamento do ciclo na Educação Infantil, como um piquenique, por exemplo, ou a elaboração de encontros entre as crianças do 1º ano do ensino fundamental com as crianças do Grupo 5 para que aconteça um diálogo sobre a experiência no ensino fundamental, entre demais propostas para efetivar movimentos que aproximem as crianças da nova realidade, tornando-as mais seguras (Falcão, 2020). Pois, segundo Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) há falta de conexão entre essas duas etapas, sendo importante a manutenção de diálogos e junção do brincar e do letramento, por serem aspectos da educação infantil e do ensino fundamental atualmente.

Além disso, é de suma importância que as instituições estejam atentas para a relevância da elaboração dos relatórios individuais do desenvolvimento da criança, que abordem os percursos e os processos que irão colaborar na continuidade das vivências no ensino fundamental, e que não produzam apenas relatórios individuais que caracterizam a personalidade da criança. Ainda segundo Falcão (2020), ampliando a compreensão dos processos, também é válido promover rodas de conversas com os responsáveis pelas crianças que estão saindo da educação infantil para o ensino fundamental, como uma proposta de troca de experiências e como conscientização sobre as mudanças no currículo das crianças.

É necessário acolhê-las com práticas de leituras e de narrativas que funcionem como ponto de partida para um diálogo entre elas e os seus medos, para assim identificar os sentimentos que se apresentam para a transição para o ensino fundamental (Falcão, 2020).

As questões dialógicas entre a educação infantil e o ensino fundamental podem ser afetadas pelas concepções que os sujeitos possuem sobre a relação estabelecida entre essas duas etapas da Educação Básica. Moss (2008) *apud* Falcão (2019), menciona a existência de quatro perspectivas sobre a temática, sendo que a primeira seria a perspectiva da subordinação, na qual a educação infantil teria a função de preparar as crianças para um desempenho satisfatório no ensino fundamental. A segunda perspectiva seria a recusa mútua que existe entre a educação infantil e o ensino fundamental. Por sua vez, a terceira perspectiva seria preparatória, em que o ensino fundamental deveria se subordinar à educação infantil. Por fim, a quarta perspectiva é a do encontro pedagógico, em que a transição aconteceria com a continuidade e com a ampliação gradativa de outras experiências e conhecimentos adquiridos ao longo do processo.

Portanto, os docentes devem preparar momentos para que as crianças em período de transição para o ensino fundamental se sintam acolhidas e tenham momentos dialógicos para expressar o que sentem, como os seus medos e anseios em deixar a educação infantil.

Correa e Bucci (2018) também afirmam a relevância da formação de professores atenta aos modos de conceber a criança, garantindo os direitos que possuem com uma educação de qualidade e integral, pois muitas vezes, as crianças no último ano da educação infantil são submetidas a rotinas engessadas com caráter repetitivo, já sendo preparadas para o ensino fundamental, exigindo posturas que não condizem com a idade. Ribeiro (2015) afirma que a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental acompanha uma divisão na educação básica que acaba por não considerar as crianças em suas totalidades, ou seja, brincando e aprendendo

Pensar o currículo de forma engessada e burocratizada para crianças não condiz com a realidade que demonstra essa faixa etária, pois elas são ávidas por conhecimentos, experiências e aprendizagens em um tempo da infância, tempo em que num piscar de olhos acontece a abertura para o inusitado, muitas vezes sequer notado pelo adulto, ocupado com o currículo prescrito e que por vezes não observa a vivacidade curricular e suas potências.

Saber o que as crianças pensam sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental é muito importante para o trabalho pedagógico, pois muitas delas estão neste espaço desde o primeiro ano de vida. Dessa forma, afetos são criados entre as crianças e os profissionais que atuam nas escolas. Essas relações não podem passar despercebidas, pois irão gerar memórias e histórias que estão além dos currículos prescritivos e do desenvolvimento de relatórios e de fichas descritivas, realizadas durante o período letivo.

O importante é possibilitar às crianças a experiência da infância, levando em consideração as múltiplas dimensões que compõem o ser criança: afetiva, sensível, ética, estética, intelectual. Enfim, seu contexto social, suas histórias e vivências, ou seja, levar em consideração as expectativas que possuem.

Posto isso, apostamos que também se constitui como função da escola acolher e considerar as enunciações das crianças no contexto do processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, trazendo-as para a composição ativa dos currículos. Assim como, fomentamos a necessidade de as prefeituras realizarem formação de professores para atuarem na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental para que ocorra a valorização das crianças em sua amplitude.

4. Considerações finais

A Lei nº. 11. 274/2006 inclui as crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, que passou a ter nove anos de duração, com o objetivo de fornecer a formação básica do cidadão. Anteriormente a isso, as crianças adentravam no ensino fundamental com 7 anos, permanecendo até os 6 anos de idade na pré-escola. Com as mudanças advindas da lei, o tempo da brincadeira e das relações inventivas do imaginário infantil apresentou uma ruptura para que conteúdos didáticos pudessem adquirir forma em meio à infância brincante.

O presente artigo evidencia a relevância de que o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorra sem que a apropriação dos conhecimentos seja apartada da ludicidade, do brincar e de suas potencialidades enunciativas. Neste contexto, aposta nas enunciações infantis, para que as crianças manifestem os seus questionamentos em relação às mudanças que ocorrem no processo de escolarização.

Destacamos assim, a importância de práticas políticas e pedagógicas da pergunta, da escuta que provoquem às docências e os currículos quanto à possibilidade enunciativa da criança no cenário educacional, cabendo-nos fazer ressoar as seguintes questões: ao ouvir as crianças e suas enunciações, reverteremos o poder adultocêntrico sobre suas significações? É possível ao menos minimizar as práticas engessadas que fazem parte do contexto escolar que abafam as vozes das crianças na produção curricular da educação infantil?

Então, é necessário mantermo-nos à espreita em relação aos jogos de forças e de poder que envolvem a produção do currículo, ao determinar o que ensinar, quando, onde, o que reduz cada vez mais o tempo de infância das crianças. Assim, investimos nas enunciações infantis como um modo de fortalecer um processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental mais harmônico e brincante, pautado na tessitura de redes de conversações entre os profissionais das duas etapas, crianças e familiares, ampliando uma participação ativa, criativa e partilhada.

Por meio das enunciações infantis, as crianças têm manifestado os seus questionamentos em relação às mudanças que ocorrem no processo de escolarização. Sendo o CMEI um espaço dialógico para elencar as necessidades das crianças, como as interações e as brincadeiras, também é importante prepará-las para o fim da pré-escola, para que assim a ruptura dessa fase seja menos impactante em relação às vivências infantis. Da mesma forma, as instituições de educação infantil devem promover atividades e movimentos que evidenciem a organização do primeiro ano do ensino fundamental.

Portanto, a transição da educação infantil para as séries iniciais não é algo simples e fácil para as crianças, demonstrando que são necessárias rodas de conversas e um espaço dialógico para que elas possam expor seus pensamentos, seus medos, suas preocupações e suas tristezas quanto ao último ano vivenciado na pré-escola, principalmente porque muitas crianças do CMEI em questão estão na instituição desde os 2 anos de idade e convivem com seus amiguinhos, como dizem, há bastante tempo, fortalecendo seus laços de convivência, tornando ainda mais difícil a ruptura da educação infantil e do ser criança que habita uma infância de pertencimento ao lugar em que está inserido.

Referências

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em Imagens e Narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019, 160 p.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007, p. 33-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006**. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino

GOMES, L. R. F.; SUBTIL, R. S. F.; GOUVEIA, C. R. *Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças?*

fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade]. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47- 62, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPQ, 2009, 224 p.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidades de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 801-818, 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, 1999.

CORREA, Bianca C.; BUCCI, Lorenza. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 9, p. 1-20, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: 34, 1997, 208 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003, 160 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995, 128 p.

DIAS, Edilamar B. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças?** 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **Sobre lagartas e borboletas e sobre não ter medo de voar**: a literatura e a transição da educação infantil para o ensino o fundamental. Curitiba: CRV, 2019, 112 p.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **Transição educação infantil e ensino fundamental**: subsídios para os processos de transição nas duas etapas. Pelotas: AZ7, 2020, 47 p.

FILHO, Elísio José da Silva. **Arte na centralidade das discussões sobre educação e currículo**. In: 40º Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal do Pará, 2021, p. 1- 4.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças**: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia. 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**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia. Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 264 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOPES, Sammy William. **Infância e Currículo**. *In*: 40^o Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal do Pará, 2021, p. 1-5.

MÉDICI, Mônica Strega; OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. **Vozes e atu(ação) de mulheres-professoras na luta feminista em defesa da escola pública**. *In*: 40^o Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal do Pará, 2021, p. 1-5.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan/abr. 2011.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

PALAVRA CANTADA. **O Caramujo e a Saúva**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, 207 p.

PÉREZ, Carmen Lucia Vidal. O povo criança e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 4, p. 81-99, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016, 248 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 120 p.

SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa**. 2020. 139 f. Tese (Doutorado em

GOMES, L. R. F.; SUBTIL, R. S. F.; GOUVEIA, C. R. *Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças?*

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Agradecimentos

Agradecemos ao Centro Municipal de Educação Infantil pela promoção de uma educação pública de qualidade para as crianças matriculadas na instituição permitindo a realização da pesquisa

Outros colaboradores:

Revisão textual: Wallace Soares da Paixão. E-mail: soares.ensino@gmail.com

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

