

ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: O QUE MUDA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

MESTRANDA: JANAINA
HOFFMANN
ORIENTADORA: ZORAIA
AGUIAR BITTENCOURT





UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

JANAINA HOFFMANN

**ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: O QUE MUDA NA TRANSIÇÃO ENTRE A
EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

ERECHIM
2021

JANAINA HOFFMANN

**ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: O QUE MUDA NA TRANSIÇÃO ENTRE A
EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt.

**ERECHIM
2021**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Hoffmann, Janaina

ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: O QUE MUDA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL? / Janaina Hoffmann. -- 2021.

163 f.

Orientadora: Profa. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2021.

1. Transição escolar. 2. Educação Infantil. 3. Transição. 4. Transição Anos Iniciais. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JANAINA HOFFMANN

**ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: O QUE MUDA NA TRANSIÇÃO ENTRE A
EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt

Esta dissertação foi aprovada pela banca em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – UFRGS

Dedico essa pesquisa às crianças que
muito me inspiraram e são a grande
motivação para meus dias de
pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente às crianças, que são fonte inspiradora dessa escrita. Também agradeço ao Colégio onde trabalho e às pessoas que andam lado a lado comigo, pois me constituíram e me oportunizaram a crescer como pessoa e profissional. Gratidão às crianças das turmas que aprendi junto, pois foram ânimo para meus dias e ascendência para as linhas escritas aqui.

Agradeço a Deus e pela fé que tenho nEle, que me manteve sempre avante.

Gratidão às pessoas pesquisadoras que sem saber inspiraram o dedilhar dessas linhas e os pensamentos que rodearam as reflexões. Também a todas as pessoas que, assim como eu, dedicaram um trecho de sua vida à pesquisa, gratidão pelas pesquisas compartilhadas.

Gratidão à minha família, que embalou minha escrita, nas manhãs, nas noites em que do quarto eu escrevia, mas lá na cozinha eu sabia que eles torciam por mim e sempre acreditaram em mim, dando suporte para que eu fosse quem sou hoje.

Aos pássaros que melodiam a trilha sonora durante a minha escrita, meus companheiros de enredos poéticos. Devo uma escrita até mesmo para os aromas bem-cheirosos que percorreram minhas narinas no decorrer da escrevedura. Afinal, cheiro de comida de mãe é um ótimo combustível às ideias.

Gratidão à companhia silenciosa do meu namorado Rafael, que, enquanto eu escrevia, estava ao meu lado nas noites em que os dedinhos estavam inquietos no teclado e, por vezes, as lágrimas caíam durante uma frase ou outra. Ele que esteve sempre torcendo, me incentivando e sendo apoio, ouvindo meus trechos de escrita em que eu expressava toda emoção e me lembrando sempre de como eu era boa naquilo que fazia.

Gratidão às angústias que tive durante o percurso, me ensinaram que elas vêm, mas elas passam. Sentir com intensidade todos os momentos e ser grata por cada um deles tornaram essa escrita leve e intensa, pois, até mesmo no tempo que tive para escrever estes trechos, milhões de sensações se passaram.

Gratidão às minhas amigas, por me encorajarem tanto a alçar voos altos, sendo apoio aos meus desatinos e vibração aos meus sucessos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Eu seria hipócrita se não colocasse em breves linhas minha gratidão às duas pessoas que eternamente levarei comigo, no coração e na amizade.

Gratidão ao professor Rodrigo Saballa de Carvalho, essa pessoa que é exemplo de pesquisador na área das infâncias e a quem devo todo meu saber e paixão pela Educação Infantil, o encantamento e as inquietudes na prática. É quem sussurra na minha consciência quando as coisas não vão bem ou quando é preciso pensar fora da caixa. Serei eternamente uma de suas “Saballetes”.

Grata, imensamente, a minha orientadora e amiga Zoraia Aguiar Bittencourt, por me acolher em um dos momentos mais incertos da minha vida, em que eu em prantos, e ela com muita empatia me recebeu e me ajudou a trilhar um caminho lindo de viver. Gratidão por me ajudar sempre com um olhar, ora profissional, ora quase que de uma irmã. Ouso em dizer que sem ela esse sonho não seria possível. Não da forma que foi, com um enorme aprendizado e autoconhecimento. Ela que me encorajou, desde muito antes da escrita dessa dissertação, em nossas disciplinas de literatura na graduação, quando ainda eu era menina, e não muito ligada aos estudos. Zoraia é nome forte, tão forte quanto a sua personalidade. Ela é pragmática e gosta dos pontos nos “is”, sua organização é invejável e a forma como ela acredita que “no final tudo dará certo” é admirável. Ela é e será a eterna “profe Zo”. Ela tem uma aura de luz e energia que fortalece quem a conhece.

Gratidão porque, mesmo quando estava eu triste, ela me encorajava e dedicava longos minutos do seu tempo a ouvir meus áudios, que chegavam a cinco eternos minutos, os quais variavam entre dúvidas rasas, desabafo de vida e pedido de socorro. Ela emprestou-me sua paciência, seu tempo e seu exemplo. Posso dizer que sem suas palavras de incentivo eu não teria acreditado em mim, pois, durante essa pesquisa, que, por mais prazerosa fosse, me causava pânico, quando as palavras não emergiam no papel... seguidamente me lembrava do conselho fraterno e cheio de humanidade: “sai da frente do computador, pega um ar, toma uma água, toma um banho quente e agora fica com as pessoas que tu ama, depois, mais leve, tu pensa em escrever”, e ela sabia que esse ócio necessário iria se tornar o combustível da minha escrita. Incrível é a relação dela com suas orientandas e alunas, ela nos quer perto e nos cuida como quem cuida de algo que gosta, com zelo e verdade. Gratidão, então, por ter convivido contigo. Inspiração de ser humano.

A convivência com as crianças também nos educa, também nos humaniza. Aprendemos a nos libertar da insignificância, da indiferença, da crueldade. Essa convivência desperta o desejo de respirarmos livremente e a esperança de uma vida afetuosa e criadora. O trabalho de humanizar a história não pode desconsiderar a educação da infância e o reconhecimento de que as crianças nascem para serem felizes. (ANTÔNIO; TAVARES, 2019, p.88)

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e se detém na temática de investigação da concepção de Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de um grupo de professoras. Dentre elas, professoras que atuam na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, de cinco escolas públicas municipais, estaduais e privadas da cidade de Erechim. Nesse sentido, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituída no ano de 2017, indica que a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser compreendida como uma mudança que permite a continuidade dos processos de aprendizagem e considera a criança e suas subjetividades, na perspectiva de que esse processo de Transição ocorra de maneira tranquila e equilibrada, com estratégias de acolhimento e valorização da trajetória da criança ao longo da sua vida escolar. Na pesquisa foram utilizados como recursos metodológicos para produção de dados entrevistas semiestruturadas na modalidade on-line em consequência do contexto pandêmico em que vivemos. A partir da produção de dados, utilizamos como método a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e a categorização dos dados de onde originaram-se três categorias: as concepções sobre o tema, as práticas cotidianas das professoras e as mudanças nos espaços, tempos e materiais ocorridas nessa Transição. Como referencial teórico, esse trabalho esteve subsidiado pelas pesquisas de Sarmiento (2011), Martins Filho e Prado (2011), Barbosa (2012), Motta (2013), Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), Garcia, Pagano e Junqueira Filho (2017), Barboza (2017), Azevedo (2020) e Pitluk (2020). Os resultados do estudo apontam que, apesar de ser um tema muito estudado e discutido, ainda são muitos os avanços a serem realizados sobre a Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois ainda é fortemente presente a escolarização das crianças na Educação Infantil e antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, bem como a descontinuidade nos processos de aprendizagens das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Como produto final da pesquisa um caderno articulador sugere algumas estratégias à gestão e aos docentes com práticas pedagógicas de continuidade com as crianças na Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa Transição é papel fundamental do educador rever seu lugar de transmissor e dar lugar às práticas que junto das crianças sejam capazes de refletir junto e cocriar situações de respeito às infâncias. Sabemos que o brincar é a centralidade na Educação Infantil e que na Transição para o Ensino Fundamental é lacuna a ser revista dentre as continuidades dos processos educativos das crianças. Evidencia-se que este trabalho contribui para o avanço do conhecimento neste campo de estudos.

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

ABSTRACT

This study is a qualitative research and focuses on the research theme of the concept of Transition between Early Childhood Education and the first year of Elementary School of a group of teachers. Among them, teachers who work in Early Childhood Education and in the first year of Elementary School, from five municipal, state, and private schools in the city of Erechim. In this sense, the document of the Common National Curriculum Base (BNCC), constituted in 2017, indicates that the Transition from Early Childhood Education to Elementary School should be understood as a change that allows the continuity of learning processes and considers the child and their subjectivities, in the perspective that this transition process occurs in a quiet and balanced way, with strategies to welcome and value the child's trajectory throughout their school life. Semi-structured interviews in the online modality were used as methodological resources for the production of data as a result of the pandemic context in which we live. Based on data production, we used content analysis as a method (BARDIN, 2016), giving rise to three categories: conceptions about the theme, the daily practices of teachers, and changes in spaces, times, and materials that occurred in this Transition. The theoretical framework was the research of Sarmiento (2011), Martins Filho and Prado (2011), Barbosa (2012), Motta (2013), Kishimoto and Oliveira-Formosinho (2013), Garcia, Pagano and Junqueira Filho (2017), Barboza (2017), Azevedo (2020) and Pitluk (2020). The results of the study show that, despite being a much studied and discussed topic, there are still many advances to be made on the transition between Early Childhood Education and the first year of elementary school, as the schooling of children in elementary school is still strongly present. Early Childhood Education and anticipation of the contents of Elementary School, as well as the discontinuity in the learning processes of children entering the first year of Elementary School. As a final product of the research, an articulating notebook suggests some strategies for management and teachers with pedagogical practices of continuity with children in the transition between Early Childhood Education and the first year of Elementary School. In this transition, it is a fundamental role of the educator to review his role as transmitter and give place to practices that together with children can reflect together and co-create situations of respect for childhood. Playing is central to Early Childhood Education, but it is a gap to be reviewed among the continuities of the educational processes of children in the transition to elementary school.

Keywords: Transition; Early Childhood Education; Elementary School.

SUMÁRIO

1 UM OLHAR PARA O INUSITADO: OS TRAJETOS DA CAMINHADA	12
2 RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA: AS MIUDEZAS DA CAMINHADA	16
3 ABORDAGEM TEÓRICA: ENTRELACANDO CONCEITOS	20
3.1 EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA: CONCEITO INICIAL	21
3.2 EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO.....	29
4 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO INQUIETO	36
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL, A BNCC E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	45
4.2 TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIAIS E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
4.3 A ESCRITA E A LEITURA: QUANDO ALFABETIZAR AS CRIANÇAS?.....	54
5 A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS QUE ENTRELACAM	58
5.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES	61
5.1.1 Práticas pedagógicas e a criança na Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental	67
5.1.2 Coordenação na gestão da Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.....	71
6 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	74
6.1 UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO: MUDANÇAS NO RUMO DA PESQUISA ..	80
7 TECENDO FIOS: PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO	85
7.1 A TRANSIÇÃO: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS.....	87
7.1.1 TRANSIÇÃO E OS DIFERENTES CONCEITOS.....	92
7.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	97
7.3 ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: AS MUDANÇAS QUE OCORREM NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	101
9 PRODUTO FINAL: PARA CONTINUAR PENSANDO	109
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM FECHO, SEM PONTO FINAL	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	112
ANEXOS	138

1 UM OLHAR PARA O INUSITADO: OS TRAJETOS DA CAMINHADA

Quando estávamos todos acostumados com aquele bernardo-árvore, ele bateu asas e avoou. Virou passarinho. Foi para o meio do cerrado, ser um araquã pra compor o amanhecer.

Manoel de Barros

Quando estamos acostumados com um determinado cenário ou situação, nosso olhar também se acostuma e não conseguimos olhar além. Em poesia, Manoel de Barros nos dá a possibilidade de pensar além do convencional, refletir o quanto o inusitado se torna sensível e toca um sonho, uma utopia. Pensar “fora da caixa” requer desacomodação, esforço por parte de quem já não quer mais do mesmo e de quem quer bater asas e ‘avoar’. Foi assim que um sonho em mim nasceu: sair da zona de conforto e buscar problemáticas a respeito de um tema que me deixava um tanto curiosa.

Desde então saí da zona de conforto e considerei esta pesquisa como um pontapé inicial em busca de algo que mobilizasse a pesquisadora dentro de mim. Ser professora de crianças lançou em mim a vontade de pesquisar sobre as inquietudes que cercam essa faixa etária também. Quando falo de crianças, falo de crianças de cinco e seis anos que estão no último ano da Educação Infantil e indo para primeiro ano do Ensino Fundamental e trazem consigo angústias em relação ao próximo ano da vida escolar.

A partir dessa busca, encontrei caminhos para trilhar esta ação mobilizadora. Assim, este estudo discutirá a temática da transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de professoras que atuam no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, acredito que preciso situar meu lugar de fala e reiterar a importância da temática em minha vida acadêmica e pessoal.

Pesquisar sobre essa transição é algo que me enche os olhos, me encanta e me desafia. Discussões de como as crianças são percebidas nessa Transição pelos profissionais envolvidos no processo, como essa mudança acontece e como pode vir acontecer e quais as suas expectativas para a nova etapa, considerando o lugar de fala das professoras, irão percorrer este trabalho.

Considerando a minha profissão, a qual fui me constituindo com base nas experiências que vivi e na forma como compreendo as infâncias, esta pesquisa

também contribui para que eu continue no processo de formação da minha *professoralidade*¹. Pereira (1996 apud PECOITS, 2012) considera a constituição da professoralidade de caráter processual, que não determina um ponto de chegada, mas que está sempre em busca de autoformação.

Pesquisar é isso, problematizar, investigar na consciência de nem sempre encontrar respostas, mas tentar se distanciar do ponto de partida. Durante minha trajetória acadêmica e profissional, sempre fui curiosa buscando estar atenta aos conceitos sobre infância, criança, aprendizagem, currículo e Educação Infantil.

Ao discorrer as linhas desta pesquisa, que para mim foi aos poucos cativando e tornando caro o valor de cada parágrafo, me veio à memória toda minha caminhada como acadêmica e professora, mas, também, a memória dos primeiros anos na escola e de como eu mesma sentia as facetas da Transição enquanto aluna. Coloco em breves parágrafos quem sou, minhas experiências e para onde quero ir.

Minha memória afetiva me leva para os cheiros da escola de Educação Infantil SESI, onde estive por alguns anos da minha infância e onde minha maior preocupação era o brincar. Essa memória, que ao ser resgatada lembrou-me da sala de aula, entre classes e mesas pequenas, alguns brinquedos, o nítido aroma de refeitório que brisava volta e meia pela sala, uma professora carinhosamente cheirosa e a lembrança de como me sentia bem quando ela escutava as minhas tagarelices. Para mim, uma criança entre quatro e cinco anos, que há pouco havia mudado de endereço, ela serviu de escuta para as minhas angústias e reclamações, me ajudando a lidar com esse sentimento até que me sentisse pertencente àquilo que era novo de imediato. Dois anos se passaram e, ao final da Educação Infantil, aos seis anos, eu fui para outra escola, onde iniciei o Ensino Fundamental.

Confesso que essa transição e a expectativa de ir para a primeira série foram motivos de euforia para mim, pelas inúmeras promessas que me foram feitas, entre essas os novos amigos, mais responsabilidade, cadernos, nova professora, parque novo e a famosa ideia de estar crescendo e me tornando uma “mocinha”. Enfim, estava muito ansiosa. Naquele ano (1999), eu fui recebida por uma professora de poucos sorrisos que deixava claro que o foco da primeira série era apenas o de

¹ Conceito de Marcos Vilela Pereira (1996), em sua tese de doutoramento intitulada *A estética da professoralidade*. Sariane Pecoits, em seu livro *Querido Diário?: um estudo sobre registro e formação de professores*, entrelaça o conceito em como os registros auxiliam o professor nesse processo de autoformação e constituição da sua profissão. Nesse caso, utilizo o termo para me referir ao processo de constituição da minha professoralidade a partir da ação pesquisadora.

aprender a ler e a escrever. Tenho resquícios de memória afetiva que me levam a lembrar como se fosse hoje dos olhares fixos da professora e da falta que sentia das regalias do brincar da infância. Lembranças acompanhadas do aroma de refeitório e de uma professora afetuosa e acolhedora, que haviam ficado para trás.

Logo depois, por conta da troca de professores na escola do estado, foram mais quatro professoras naquele ano, o que contribuiu para que eu não me recordasse daqueles outros rostos. A primeira série foi realmente uma fase em que eu estava sendo condicionada ao pensamento: estou deixando de ser criança. Afinal, todas as situações me levavam a crer que sim, era mesmo isso e talvez somente isso. No entanto, algumas dúvidas dentro de mim me fizeram resistir, pois ainda meu interesse era o brincar, e as tardes de idas ao parque eram as mais esperadas por todos da turma. Ficávamos admirando o parque da janela da sala de aula. Nossa escola tinha uma área verde indescritível, passarinhos cantando e insetos entrando pela janela. Realmente tudo estava tão diferente. Pensando agora, já adulta, não havia continuidade nesse processo e toda minha subjetividade já não importava mais. Eu já era cobrada como se o brincar fosse algo muito distante e proibido, ou visto como um atrapalho e que tudo o que eu havia aprendido não foi considerado importante naquela nova etapa.

Longos anos se passaram e eu cresci e fui ser professora, por admirar desde pequena as minhas professoras acolhedoras que se mostravam preocupadas com o meu bem-estar. Percebo hoje que estar na escola da infância nos faz reviver ano a ano a oportunidade de fazer a diferença, pensar, repensar, avaliar e refletir sobre tudo o que acontece. O currículo se torna vivo e a capacidade de perceber precisa ser fomentada seguidamente com leituras, cursos, formações e pesquisa. O que me inquieta e me impulsiona na busca pela problemática da Transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais é que presencio muita naturalização do fazer, sem pensar que somos nós, professores, que devemos pensar sobre isso e transformar os contextos.

Já adulta e formada, e formada por uma instituição que me constituiu pesquisadora, questionadora e nada passiva quando se trata de educação, percebi que algo me faltava. Nesses três anos entre o término da graduação e o ingresso no mestrado, estive sendo educadora na Educação Infantil. Por várias vezes, fiquei curiosa com algumas situações, pontos de vista e concepções que iam contra a minha forma de pensar e agir. Tempo suficiente para eu decidir sobre quais seriam as

pesquisas que faria dentro do meu contexto, e essa Transição foi sempre a minha melhor opção. Por vários momentos, tive a oportunidade de trazer comigo a marca da instituição onde me graduei, contribuindo com a minha concepção de criança, de infância, de currículo e de aprendizagem, nas discussões de formação e na minha prática com as crianças.

Foi então que, apaixonada pela Educação Infantil, segui provocada. Atualmente trabalho em uma instituição que percebe a necessidade de estar atenta a essas transições e que, desde o ano de 2018, vem pensando em aproximar, planejar e refletir sobre esse processo tão importante à vida das crianças, através de leituras, rodas de conversa e ações pensadas em conjunto, e isso propiciou que algumas mudanças já estejam acontecendo no que diz respeito à Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Todas essas ações pensadas e planejadas após muita reflexão, estudo e diálogo.

Acredito que através de pequenas ações somos capazes de encontrar caminhos para nossos desafios, e é assim que flui o cotidiano da escola. É na escuta e observação do cotidiano da escola que somos capazes de pensar e transformar ações que podem estar diretamente ligadas ao bem-estar das crianças em fase de Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quando se percebem lacunas e abismos ao invés de pontes, repensar formas de organização do currículo escolar, tendo em vista o sujeito como ser integral e subjetivo, parece uma das alternativas. Assim, levando em consideração a minha preocupação e inquietude ao pesquisar a Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, apresento como a pesquisa irá colaborar no âmbito social.

2 RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA: AS MIUDEZAS DA CAMINHADA

Não tenho dúvidas. Quando os cientistas compreenderem que eles pertencem ao mesmo clube que os caçadores, pescadores e detetives, descobrirão que o seu trabalho é muito mais excitante do que pode parecer. Além disto, poderão ganhar uma dose extra de sabedoria, paciência e humildade, caçando, pescando, quando não lendo aventuras de Sherlock Holmes.

Rubem Alves

Em consonância com a epígrafe de Rubem Alves, que compara o pesquisador ao caçador, pescador e detetive, o pesquisador lança suas redes através das palavras tecendo grandes emaranhados de teorias que partem em conjunto da análise das práticas. Ademais, cada trecho que se escreve carrega suas crenças, suas experiências e seus olhares diante das realidades que estão sendo analisadas.

Tendo em vista isso, uma pesquisa se origina de algo que incomoda, portanto desacomoda o pesquisador e o lança à busca. Ao encontro disso, Koche (1997, p.29) diz que:

O que impulsiona o homem em direção à ciência é a necessidade de compreender a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos, captadas pela percepção sensorial e analisadas de forma superficial, subjetiva e a crítica pelo senso comum.

A problemática em questão move sensitivamente o pesquisador que se utiliza da metodologia (métodos e técnicas) para problematizar a realidade, colocando em discussão e repulsando o fato de que a realidade se resume à face empírica (DEMO, 1995). A pesquisa tem enfoque social e abrange conhecimentos de senso comum que serão analisados e discutidos, pois, “na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 21). A cautela com a pesquisa e a acuidade dos dados serão validadas através de postura arguida de escuta e produção de dados frente às questões trazidas pelos atores partícipes da pesquisa.

Ao encontro disso, ressalto que essa é uma pesquisa qualitativa. Zago (2003, p.291) diz que “uma pesquisa sociológica numa perspectiva qualitativa deve possibilitar a compreensão dessa realidade heterogênea, contraditória, sem cair em determinismo sociologizantes ou psicologizantes”. Neste caso, a pesquisa surge da incompreensão, ainda, por parte dos docentes que atuam na Educação Infantil e nos

Anos Iniciais, do que exige o documento da Base Nacional Comum Curricular² (BNCC), constituída no ano de 2017, que indica que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser compreendida com uma mudança que permite a **continuidade dos processos de aprendizagem** e considera a criança e suas subjetividades, daí também qualitativa por ansiar em conhecer e articular os conceitos presentes na fala de professoras envolvidas nesse importante processo.

Ademais, no escopo das Transições, Bronfenbrenner (1989) foi pioneiro na definição que compõe um esquema de compreensão ao se tratar da *Transição Ecológica*³, que faz parte do desenvolvimento humano das pessoas. São diferentes processos internos e externos que compõem esse desenvolvimento pessoal. E, para as crianças, esses processos estão em consonância com elementos externos que provocam diferentes sensações, expectativas e receios, como a mudança do tratamento do tempo, na manipulação dos materiais e na composição dos espaços, que acabam por gerar incertezas e receios durante a gestão desse período.

Na BNCC, a orientação sobre a Transição entre a primeira e a segunda etapa da Educação Básica é que estejam presentes ações de acolhimento e compreensão no tratamento desse processo, que as crianças se sintam acolhidas em suas transições e que sejam valorizadas suas caminhadas escolares no decorrer da vida escolar.

Conforme acima citado, a BNCC (2017) é um documento recente que aborda a temática da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, aliada a alguns pesquisadores que defendem a continuidade nesse processo. Dentre eles, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.70)⁴ afirmam que “a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças”. Também diante dessa colocação, este estudo seguiu, ainda, o interesse na investigação das práticas pedagógicas já desenvolvidas nessa Transição entre a Educação Infantil e o Ensino

² A Base Nacional Comum Curricular foi um documento homologado, após várias versões, em abril de 2017. É um documento preparado por especialistas das áreas do conhecimento e tem por objetivo ser uma referência nacional obrigatória que serve de subsídio para a elaboração e adequação dos currículos e propostas pedagógicas.

³ No capítulo respectivo, a partir da página 48, serão aprofundados os conceitos relacionados ao tema em foco.

⁴ Artigo “Infâncias e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental”, publicado no ano de 2011.

Fundamental. Ademais, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p.123) confirmam ideia de que:

A transição entre a pré-escola e o ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças, e suas implicações para membros de diferentes grupos sociais têm sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas, adquirindo destaque na produção acadêmica nacional e internacional.

Partindo do pressuposto de que essa tônica merece atenção, principalmente detida nos aspectos que versam sobre a continuidade do processo das crianças na mudança de ciclo, defendo alguns objetivos que permitirão acuidade no caminhar desta pesquisa, sendo eles: a) compreender quais concepções sobre o conceito de transição permeiam a prática docente; b) identificar o que sabem as profissionais sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; c) descrever as práticas pedagógicas sugeridas de um ano (Educação Infantil, Pré-b) a outro (Ensino Fundamental, primeiro ano); d) identificar continuidades e rupturas no currículo neste período de mudança.

Contribuindo para o enfoque da pesquisa, Marcondes (2012) afirma sobre a urgência de refletir sobre o momento da Transição, apontando maior vinculação e menos mudanças abruptas, as quais afetam o desenvolvimento infantil.

Acredito e defendo o fato de que nós, professores, é que temos a responsabilidade de mobilizar mudanças no interior da escola, problematizar aspectos do cotidiano e buscar cada vez mais a garantia da qualidade na/da educação. Por ser assim, a busca por concepções sobre a Transição e sobre as práticas já desenvolvidas pelas professoras moveu a pesquisa e reiterou a importância de cada vez mais refletir e problematizar este assunto.

Como professora de criança, estive, por vezes, me questionando sobre as inquietudes que sinto e percebi que elas sempre irão existir. O que eu decido fazer com elas é que faz a docência um estacionário de reprodução ou uma fonte de aprendizagens constantes. Se há algo que mobiliza o meu fazer pedagógico e me impulsiona a ser uma profissional melhor é a pesquisa. Com isso, e não me contentando somente com a graduação, escolhi ingressar no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim.

Partilho da experiência do Mestrado Profissional em Educação para situar aqui minha trajetória acadêmica atual e ratificar a qualidade da construção desta pesquisa, que, para a região onde atuo profissionalmente, contribuiu com sugestões de

pequenas mudanças no cotidiano da escola e, também, como inspiração para novas pesquisas.

Estar no Mestrado Profissional nos faz ampliar horizontes e nos coloca diante de um compromisso social ainda maior. Com a escolha do tema de pesquisa, veio também a procura por mais pesquisas sobre a temática e o que identifiquei foi a escassez de discussões a respeito do assunto na região, algo que impulsionou ainda mais o meu desejo nesta pesquisa. Além de esta pesquisa vir a contribuir com a constituição da minha professoralidade, contribuí também com os estudos educacionais sobre a região a que pertence o município onde atuo.

A partir das contribuições sobre a temática da transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a minha mobilização docente, traço nos capítulos que seguem: abordagem teórica decorrente de pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento, bem como a pesquisa de campo e o percurso para a produção e análise dos dados.

3 ABORDAGEM TEÓRICA: ENTRELAÇANDO CONCEITOS

Claro que elas aprendem do seu próprio modo, com a cabeça, mãos e coração.

Andrea Pagano

Neste capítulo que segue, a educação é posta em pauta e discutida entre diferentes teóricos, iniciando, aqui, nossa caminhada para pensarmos em educação no âmbito geral e qual é o papel da escola. Como é compreendida a educação em cada recorte de tempo? A necessidade de refletir sobre educação e as políticas públicas que foram constituídas ao longo do tempo nos ajudará a compreender como se constituem as relações escolares e o seu papel na formação dos sujeitos, considerados sujeitos de direito, mas que, desde bem pequenos, acabam, muitas vezes, por apenas acatar as decisões adultas e, sem mais, estão sendo submetidas a ações ruptivas que comprometem a continuidade dos processos de aprendizagens, tendo que, em pouco tempo, deixarem de ser crianças e se tornarem alunos.

Nessa perspectiva, lanço mão de questionamentos que permearam a escrita e teceram novas seções discutindo como a prática pedagógica difere em cada tempo em que a criança foi concebida. Na atualidade não deveríamos presenciar atuações na docência em que ainda consideram a criança um adulto em miniatura que deve ser preenchido como uma tábula rasa pelo professor e sua centralidade.

Ao perceber que a criança é um ser que constrói, questiona, se posiciona, cria hipóteses e tem seu lugar no mundo, não haveríamos mais de encontrar práticas ruptivas que desconsideram o conhecimento prévio da criança e sua trajetória infantil.

Por isso, ao discutir as concepções de educação, de infância, de criança e do papel da escola, o que se espera é que os profissionais da educação tenham conhecimento de tamanha amplitude da responsabilidade em oportunizar às crianças, que estão entre o último ano da Educação Infantil e que estão prestes a ingressar no Ensino Fundamental, vivências que as considerem protagonistas e deem ouvidos às suas expectativas e angústias, proporcionando, assim, cada vez menos ruptividade nos seus processos de construção de conhecimento.

3.1 EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA: CONCEITO INICIAL

Ao pensar sobre educação e, nesse caso, *educação de crianças* que frequentam a Educação Infantil e que no próximo ano estarão no Ensino Fundamental, precisamos pensar em como a escola, ao longo dos anos, tem se modificado e que não só reproduz aspectos de seu tempo, mas também tem o compromisso de transformar-se, repensando ações e ações de continuidade, que acompanhem a educação que vai além do ensino e da aprendizagem.

Antes da escola, a família é o primeiro grupo social com o qual temos contato, onde cada um, a seu modo, é ensinado e educado de acordo com os costumes de seu grupo e configuração familiar. Cada família carrega consigo heranças biológicas, influências de crenças das pessoas que convivem, bem como o conhecimento, que é construído de geração a geração e transmitido, em diferentes tempos e espaços, ou seja, aspectos culturais ligados à forma como culturalmente foram compreendidos e internalizados os códigos e comportamentos naquele determinado recorte de tempo.

Essa educação inclui a apropriação de crenças, tradições e toda bagagem histórica relacionada àquele determinado período de tempo pelos sujeitos. Pesquisadores desempenham papéis importantes, destacando em suas pesquisas a desnaturalização do cotidiano, da realidade, da sociedade e também da educação. Contudo, a necessidade da pesquisa precisa surgir de uma dúvida ou um anseio que impulsionará a transformação da educação naquela determinada realidade, buscando romper barreiras, avançar em conhecimento e impulsionar medidas disruptivas à sociedade naquele momento.

Às pesquisas relacionadas ao papel da escola na educação dos sujeitos são atribuídas relevâncias distintas, porém essenciais, pois se tornam ponto de partida para quem está refletindo sobre as relações que se constituem, as mudanças que ocorrem nesse espaço e como os sujeitos sentem essas mudanças. O senso comum nos aponta para o fato de que a escola é somente o lugar da educação. Porém, alguns autores nos provocam a pensar além da definição do termo, que é amplo, mas merece cuidados especiais, pois educar é um compromisso dos sujeitos que compõem o ambiente escolar e, como um todo, formam uma comunidade, capaz de promover ações humanizadoras e que levem em conta o bem-estar das pessoas daquele lugar.

Desse modo, educar e cuidar estão alicerçados numa perspectiva de educação que valoriza o ser humano, principalmente as crianças, e não apenas o formar para o

futuro e a sua inserção no mercado de trabalho, com o intuito de reproduzir o que a sociedade produziu até então, mas sim formar o sujeito reflexivo e produtor de cultura. Para tanto, na atualidade, há necessidade de cada vez mais pensar em uma escola que forma sujeitos para a criticidade, para o diálogo e para a expressão, emancipados e questionadores, que, ao invés da cópia, potencializem sua capacidade criadora e cada vez mais instiguem a refletir sobre qualquer coisa.

Alguns questionamentos são considerados de grande valia para que pensemos além: Existe uma forma ideal de fazer educação? Qual é o papel da escola na educação dos sujeitos? Está nas crianças a aposta futura para uma educação igualitária e de qualidade? Vejamos estas ideias atreladas às teorias de Durkheim (2010), Fernandes (2010), Freire (2001) e Paro (2010). Estes autores contribuíram com suas teorias, movidos por suas inquietações, ou por teorias contraditórias, que se complementaram, através da observação, reflexão e registro do que julgamos natural.

As ricas contribuições dos agentes da sociologia, que têm como premissa o aprofundamento nos estudos sobre a educação e a sociedade, vão melhor nos ajudar a conhecer algumas teorias deste universo. No entanto, importante lembrar que a sociologia não tende a acabar com os problemas universais e sociais, mas nos provoca a refletir e desnaturalizar certos preceitos, imbricados em nossa forma de educação ou simples transmissão dessas informações.

Para que possamos avançar em nosso conhecimento epistemológico a respeito do termo educação, Durkheim (2010, p.39) entende educação como “o conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza”. Considerando essa ideia, o autor reitera que educação é o conjunto de ações dos agentes de uma mesma geração, adultos, crianças e adolescentes em determinado tempo e espaço.

A provocativa aqui se detém em argumentar que a educação varia de tempos em tempos em diferentes espaços em diferentes tempos da história. Cada período da história demanda ações diferentes com relações de tempos e espaços diferenciados necessários naquele momento, portanto o conceito não é linear e, por menos, estático. Contudo, pressupõe que a escola por muitos anos teve o papel de transmitir conhecimentos em que os sujeitos apenas recebiam as informações, sem sequer questionar, punidos e calados seguiam como meros receptáculos.

Cada sociedade se organiza para determinados fins. Não é à toa que dúvidas acometem as gerações, independentemente da forma do ensino. A busca por um ideal se torna visível a cada recorte de tempo, uma busca utópica, mas que impulsiona e desacomoda. A tendência é que busquemos objetivos melhores a cada geração, uma vez que cada formatação de sociedade julga possuir a melhor forma de educar. No entanto, Durkheim (2010, p.43) diz que “é uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos”, pois outros fatores estão postos, bem como o meio onde vivem e o contexto histórico em que se situam, influências estas que vão além dos desejos internos das famílias, ou mesmo da escola. É através dessa ótica que a educação se torna visivelmente indispensável para a humanidade, bem como as formas de ensino e as tendências de cada geração, levando em conta a bagagem social e cultural do tempo a que se refere. Neste caso, não só há influência da história ou das crenças familiares para educar um sujeito, mas também a convivência com seus pares, pois aprendemos uns com os outros, bem como retrata Vigotsky e a teoria da interação.

Além do mais, quando acreditamos que, além da influência do meio, os sujeitos desenvolvem suas próprias capacidades e que estas precisam ser valorizadas e regadas de oportunidades e vivências, defendemos o protagonismo desses sujeitos frente às ações da comunidade escolar.

Atualmente não há como pensar em educação sem destacar a participação dos sujeitos e o protagonismo na produção de cultura, pois a ideia de transmissão e recepção está diretamente ligada a um conjunto de regras e à disciplina da corporeidade. Cada geração deixa sua marca, não individualmente, mas coletivamente, uma vez que a construção de conhecimento se dá no coletivo e são heranças históricas que originaram o formato de educação de cada período.

Os sujeitos não são tábulas rasas condicionadas a serem ensinadas, quiçá treinadas. As pessoas, em seus coletivos, são produtoras de cultura e contribuem significativamente para formarem conjuntos de princípios que regem a vida daquele determinado grupo em seu contexto temporal. Porém, sozinhas não são capazes de transformar sistemas e formatos já constituídos. Essas mudanças estão ligadas diretamente com as necessidades de cada realidade. Há necessidade de admitir que a educação está diretamente ligada ao fator social relevante, que é a desigualdade, desde o acesso até as condições dignas de frequentar a escola. Em um adendo, ressalto aqui a importância de mencionar um momento drástico da história em que

vivemos em meio a uma Pandemia⁵ que destacou ainda mais essa desigualdade. Crianças sem poderem ir à escola, tiveram que se adaptar a modelos on-line, mas nem todas tinham essa condição de acesso às tecnologias e, nesse período de tempo, a desigualdade foi absurdamente gritante, e a educação distribuída de maneira díspar prejudicou inúmeras crianças, que tiveram perdido o seu direito à educação escolar.

Para tanto, ao enfatizar que “não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de ao mesmo tempo, apresentar-se uno e múltiplo”, Durkheim (2010, p.45) cita ser múltiplas as formas de desigualdade social, pois sempre há aspectos que promovem a dualidade entre a escola do rico e a escola do pobre, o campo e a cidade, dentre outras que seguem dicotômicas e polarizadas. Fatores esses que determinam as dicotomias e distanciam-nas da equidade social.

Neste caso, a Pandemia da Covid-19 gerou disparidade ainda maior entre o acesso da escola do rico e a escola do pobre. O ensino híbrido gerou uma dicotomia maior ainda entre aquele que teve acesso à internet e dispositivo de ingresso no ensino remoto e aquele que, neste tempo todo, ficou à mercê da fome, da violência e da sorte.

Pensemos na utopia de uma educação igualitária, de qualidade, universal, sem desigualdades e de direitos garantidos a todos. Durkheim (2010, p.46) diverge dizendo que:

Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existissem nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade.

Para tal, não se viu um só tempo em que não houvesse algum tipo de dualidade, ou diferenciação, acerca da educação. Tremendos abismos estão postos entre as classes sociais e as diferentes realidades. Se esses abismos fossem eliminados através da educação, haveria de forma mais igualitária aproximação de classe social e menor disparidade entre o acesso ao capital cultural das pessoas, pois o conhecimento abriria caminho para uma educação emancipadora e mais humanitária.

Vetores considerados indispensáveis à equidade social seriam condições garantidas para o acesso das crianças à escola e condições de trabalho dignas ao

⁵ A Pandemia da Covid-19 vem assolando a população brasileira desde 2019, fechando escolas e destacando ainda mais a desigualdade. Saiba mais em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>.

professor, tais como investimentos na área da educação, acompanhado do compromisso social desses sujeitos, para efundir melhorias na educação como um todo. Não estamos falando somente do sujeito discente, mas uma educação de qualidade depende de condições dignas também aos docentes. Paulo Freire (2001, p.44) defende:

O direito de ser tratado com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social.

Fernandes (2010) avalia a educação na escola pública como sucateada, a grosso modo, pois esta vem sofrendo abalos no decorrer dos anos e empasses vêm contribuindo para que, ao invés de educação, tenhamos precarização na escola pública e desvalorização dos agentes da educação. Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (2001) cita que precisamos que alguns direitos sejam assegurados para que ações sejam efetivadas, ações estas que dependem de investimento e de um olhar preciso do Estado e suas políticas públicas, assim como maior valorização da ciência e da pesquisa.

À luz disso, surge a tendência democrática, que ofereceu maiores possibilidades, garantindo que a educação seria disposta a todos e que através dela mais facilmente ocorreria a “universalização da educação escolar sistemática”, aproximando as diferenças. Florestan Fernandes (2010, p. 36) advoga “a associação entre educadores e cientistas sociais para a elaboração de projetos que contribuam para a descoberta de meios adequados, econômicos e rápidos para uma intervenção racional na estrutura e no funcionamento do ensino brasileiro”. Essa fusão entre educadores e cientistas sociais não seria suficiente para que os problemas fossem resolvidos, introduzindo, assim, o planejamento como estratégia de avanços nos processos educacionais, incluindo o papel do professor como colaborador e fundamental para pensar a sociedade e provocar reflexões necessárias para o início de mudanças. Estas mudanças estão ligadas às oportunidades oferecidas, direitos garantidos e à busca por uma educação mais humanitária, que considera o protagonismo dos sujeitos atuantes na escola.

Vitor Paro (2010) nos instiga a pensar sobre a educação e a forma como ela se dá, afirmando que o ensino parece ser conteudista sem considerar o educando e o educador como seres humanos que têm suas subjetividades, ou seja, um ensino na escola naturalizado como bancário e que se caracteriza por um que fala e outro que

escuta. Essa crítica à escola tem provocado certo incômodo, pois, então, qual será o papel da escola se não o de ensinar? As ferramentas utilizadas e os métodos de ensino são causadores do fracasso escolar? Quais são as fórmulas de mudança do conjunto de ações que determinam a educação? É possível a escola considerar os sujeitos em sua subjetividade e, ao mesmo tempo, destemper perder o autoritarismo?

Esses questionamentos necessitam de problematizações e pesquisa para que a ciência tome o lugar do senso comum e as pessoas se sintam com o compromisso social de desnaturalizar algumas ações cristalizadas da escola, movimentando rumo a mudanças no âmbito educacional como um todo.

Há cada vez mais necessidade de refletir sobre o papel da escola, pois se trata de reconhecer que está sempre em xeque a maneira como se tratam os sujeitos envolvidos nos processos escolares e como são reconhecidos os profissionais que articulam as oportunidades. Quando falamos em uma escola que educa reconhecendo a potencialidade dos sujeitos, reiteramos a necessidade de as práticas também serem emancipatórias e valorizarem as produções, os questionamentos dos sujeitos, distanciando a escola, cada vez mais, dos moldes tradicionais e formatados. Vez ou outra, questionar o currículo e debruçar sobre questões atuais e pertinentes ao cotidiano da realidade escolar possibilita ir além dos muros da escola e aliar a vida dos sujeitos às experiências vividas no ambiente escolar.

Todavia, Paro (2010, p. 2) retoma o conceito de educação esclarecendo que ela não se resume a educando, educador e conteúdo, isto porque “o conceito científico de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacite apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade.” O ser humano visto em sua integralidade tem a chance de produzir conhecimento e cultura.

Ainda abordando o conceito de educação, e não menos importante, nesse diálogo entre teorias, Paro (2010, p. 3) esclarece duas importantes características que se distanciam do senso comum:

Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional.

Importante resgatar aqui a relevância que o autor dá ao momento que se está vivendo, defendendo vigorosamente que a educação não se resume ao fato de preparar para testes e provas, e sim considerar os sujeitos na sua completude, inteireza, valorizando suas capacidades de produção de conhecimento no momento atual, respeitando e oportunizando as diferentes experiências.

Do mesmo modo que a educação não presume *preparar para*, e sim viver o momento presente, devemos considerar nosso importante papel como educadores de oferecer oportunidades para que as crianças/alunos/estudantes estejam produzindo seu próprio conhecimento, sem dar respostas prontas, mas valorizando seus percursos de aprendizagens.

Nessa articulação, entre o tema abordado na pesquisa e as concepções de educação, as crianças da Educação Infantil que estão passando por uma das transições da sua vida escolar para o primeiro ano do Ensino Fundamental passam também por uma fase de descontinuidades, em que as angústias, os medos, as expectativas e seus anseios vêm à tona. Um período que já foi visto como uma preparação, visto por anos como a pré-escola, ou seja, uma preparação para o Ensino Fundamental, anterior à escola, em que requisitos como reconhecimento das letras e números eram essenciais para o processo dessa Transição.

É importante levar em conta que pensemos *além da caixa*, para que pontes sejam criadas e situações clichês sejam transformadas. A rigidez e os rituais de ensino necessitam ser repensados para dar lugar à preocupação por novos olhares sobre a prática docente.

Uma sugestão seria o equilíbrio entre a preocupação com a condição dos agentes da educação e o compromisso com a produção histórica do homem de conhecimento. Para tanto, é necessário que não prevaleça a rigidez do ensino tradicional, reprodutora, que nega o educando como alguém que é capaz de produzir conhecimento e está diretamente ligada à transmissão de conteúdo, mas que se dê espaço para que prevaleçam as relações. Reiterando, Paro (2010, p.4) diz que:

Quando o conteúdo envolve toda a cultura, em que, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, crenças, gosto artístico, etc., fica muito mais evidente que os métodos de ensino precisam incorporar a participação ativa do educando.

Quando a escola deixa a missão conteudista e dá lugar a uma educação democrática, que constitui o *ser humano-histórico*, precisa também adotar práticas metodológicas que condizem com tal educação.

É imprescindível que, além da metodologia, a avaliação tenha como pressuposto o processo, e não apenas considerar o produto final como taxativo e determinante. Necessário se fazer a articulação dos conteúdos com a vida do educando, além dos muros da escola, para que avancemos no pressuposto do senso comum de que a educação (vista como ensino) só acontece na escola.

À medida que as vivências de vida do educando se entrelaçam com o conhecimento, e o educador cativa o educando e oferece oportunidades para desenvolver suas potencialidades, transformando o saber empírico em saber epistemológico, um dos desafios está sendo superado.

O papel do educador diante desses desafios é encontrar maneiras diferentes para que valha seu compromisso social com a educação, uma vez que ele também ensina se quiser. Paro (2010, p.5) corrobora afirmando que:

Mais do que sujeito, ele tem a função de propiciar condições para que os educandos se façam sujeitos. Por isso, além de familiaridade com a metodologia adequada e conhecimento técnico sobre educação, ele precisa estar comprometido com o trabalho que realiza. Não basta conhecer determinado conteúdo e “explicá-lo” a seus alunos, é preciso saber *como ensinar* os conteúdos da cultura de modo a que se alcance a formação da personalidade do educando.

Nessa perspectiva, oferecer oportunidades para que os sujeitos se desenvolvam por inteiro e oportunizar espaço para que a ciência possa ser desenvolvida pelos educandos são caminhos que contribuem para uma formação mais humana. Esse movimento já acontece e é compreendido como um movimento inicial, a partir da democracia, que se preocupa com a mudança. Nesse viés, Paro (2010, p.4) diz que:

Já não se está mais preocupado apenas com a ‘passagem’ de conhecimentos e informações, o que oferecia motivos à escola tradicional para centrar sua atenção sobre o que ela considerava como os legítimos ‘conteúdos’. Os conteúdos continuam sendo importantes, mas as atenções agora se estendem para o educador e para o educando.

Essa conexão que o educador pretende fazer entre os saberes prévios da criança e os conhecimentos epistemológicos deve permanecer em todo período escolar. O protagonismo compartilhado⁶ (entre saber, educando e educador) visa dissipar o poder, que não está somente com o educando e nem somente com o

⁶ Conceito abordado por Gabriel Junqueira Filho em sua obra *Linguagens Geradoras* (2017), que diz respeito às premissas sobre articulação dos conteúdos e dos saberes das crianças de Educação Infantil.

educador, já que é uma via de mão dupla, que tende a valorizar o saber, sendo que para isso ações conjuntas são necessárias e todos ganham com esse movimento.

Nessa perspectiva, se faz imprescindível compreender a amplitude do conceito sobre educação e o papel da escola na vida dos sujeitos. Assim como os moldes amarram e impedem a capacidade criadora, a escola não deve formatar os sujeitos, mas sim educar para a busca do conhecimento, incentivando a criticidade e emancipação. Dessa forma, vamos, aos poucos, desconstruir o conceito que tange à educação bancária de que há uma preparação para, e sim, configurar um novo olhar que permite uma educação mais humana, permitindo aos sujeitos criar, hipotetizar, produzir e viver o tempo do agora na escola.

Tais conceitos ganharão força, na sequência, quando relacionar a educação e o papel da escola à Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Por isso, nas seções seguintes, se farão presentes diálogos oriundos dessa discussão sobre o conceito de educação e como esses conceitos interligam com a ideia de Transição entre Educação Infantil e os Anos Iniciais.

Nesse intuito, de delinear tessituras e compor um diálogo voltado à educação que não prepara para a vida e nem ressalta os conteúdos como centro do currículo na Educação Básica, é que seguimos abordando a educação em diversos ângulos. Um desses ângulos expõe a legislação que envolve o campo da educação e como foram ganhando força, ao longo do tempo, as políticas públicas voltadas à melhoria dos processos educativos, pensando na continuidade dos processos de conhecimento dos sujeitos na escola.

3.2 EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO

Ao discorrer, na seção anterior, sobre educação e o papel da escola na vida dos sujeitos, percebemos que a escola não é o primeiro grupo em que a criança vivencia a educação, mas sim, anterior à escola, vivencia a educação com a configuração familiar em que nasceu. Se a família com seus costumes, crenças e ensinamentos interfere na forma como essa criança vê e percebe o mundo, então compreendemos que o meio em que se insere a criança e a forma como interage com os seus pares influencia diretamente em seus comportamentos. Essas afirmações vão ao encontro da teoria Vigotskyana de que a criança é fruto da interação com o meio e que suas aprendizagens dependem de seus conhecimentos sobre/com o objeto.

Sendo assim, o primeiro ambiente que a criança convive é o da configuração familiar, com o qual ela aprende e vive experiências de vida significativas para seu contexto. Quando essa criança chega à escola, não é como objeto inanimado ao qual tenhamos que dar vida, nem uma folha em branco a qual precisa ser preenchida com conteúdo e teoria. A escola que ensina deve ser a mesma que educa, emancipa, humaniza e pressupõe garantir o direito primordial da criança previsto no 7º princípio da Declaração dos Direitos da Criança (1959)⁷, o qual dita que

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.

Essa educação citada acima é, também, prevista por uma legislação ancorada em premissas que se mantêm presentes nos dias atuais e são respaldadas por Paulo Freire, que tanto defende uma educação marcada por igualdade e humanidade, caracterizada como humanizadora, que emancipa os sujeitos e oferece condições para que possa transformar sua cultura e realidade local. Dessa maneira, além de garantir o direito da criança à educação, é necessário, como educadores que somos, provocar suas curiosidades e subsidiar vivências significativas para que esse sujeito seja livre para pensar e impulsionado à autonomia e criticidade, muito além dos conteúdos (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a formação da criança na escola depende da intervenção do educador e de suas concepções presentes nas suas ações propositivas. Essas ações acontecem balizadas pelo protagonismo dos sujeitos pensantes e reflexivos, capazes de questionar, e não apenas receber informações.

Quando Vitor Paro (2010) nos provoca a pensar sobre a escola conteudista, ele nos move ao pensamento de que a educação, além de emancipar os sujeitos, considera a sua subjetividade e, portanto, em cada etapa da vida escolar, se preocupa em valorizar suas singularidades e experiências anteriores, a fim de não se resumir apenas na centralidade do adulto e na distribuição de conteúdo.

Neste aspecto, perpassamos estudos sobre educação para compreendermos como a escola precisa ressignificar o conceito de educar de acordo com os sujeitos

⁷ Declaração dos Direitos da Criança (1959) Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 04 ago.2020.

que pertencem a ela, assim como ouvir os sujeitos e as experiências que trazem consigo. Essa educação como aquela que não visa somente à preparação para o mercado de trabalho e para vida, mas sim uma educação que é a vida dos sujeitos naquele determinado momento. A ideia de preparação para a vida liga-se diretamente a uma visão tradicional e bancária, na qual a voz do sujeito é quase nula, sem produção. E, ao invés disso, a cópia, sem criação. E, em seu lugar, a reprodução, que acontece sem esforço intelectual.

No trilhar deste diálogo, a importância da Transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais se dá quando, ao invés de reproduzir o conceito de que a Educação Infantil é a preparação para o Ensino Fundamental, rompermos com esses dogmas e nos desafiamos a encontrar alternativas para considerar as potencialidades das crianças na Educação Infantil, reconhecer as subjetividades e respeitar o tempo da infância que acontece no aqui e agora.

Neste sentido, de trilhar caminhos para compreendermos a criança e sua vida escolar atentando-se ao fato de que a Educação Básica é um direito subjetivo (LDB 9.394/1996, Art. 5º), em 2006 concretizaram-se movimentos para a expansão da Educação Básica para nove anos, com ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, o que previa a garantia às crianças de maiores oportunidades de experiências escolares significativas e prazerosas.

A partir dessa Política Educacional que diz respeito à ampliação da Educação Básica de oito para nove anos, medidas administrativas e pedagógicas deveriam ser concretizadas e para isso o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007) foi criado. A partir dele pretendemos conversar sobre aspectos relevantes à infância, atentos à mudança efetiva no ingresso das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental.

Essa criança que, antes, aos seus seis anos, fazia parte da Educação Infantil e agora ainda com seis anos passará a fazer parte do Ensino Fundamental, com suas características e caráter subjetivo, em que pulsa a vontade de brincar e viver a infância de maneira brincante, será ela tratada aos seis anos como se tivesse sete, idade antes exigida para o ingresso no Ensino Fundamental? Como deverá ser esse currículo? O tempo e o espaço para a criança de seis anos vivenciando a segunda etapa da Educação Básica serão os mesmos?

Usaremos destes questionamentos para embasar nosso diálogo e esclarecer algumas premissas importantes e necessárias que antecedem a Transição da criança pequena da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Primeiramente,

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2007, p. 8)

De acordo com esse documento, a criança não deve ser vista e tratada no Ensino Fundamental como um sujeito “despreparado” que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental para aprender estritamente a ler e a escrever, mas sim como uma criança que viveu experiências de vida que precisam ser valorizadas em sua trajetória escolar.

Nesta concepção, e da mesma forma, a Educação Infantil,

Não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. (BRASIL, 2007, p.8)

Essa criança, que vivencia a Educação Infantil, necessita viver experiências sem estar sendo “preparada” para o Ensino Fundamental nem ser exposta a saberes do Ensino Fundamental sendo antecipados à Educação Infantil. Nessa perspectiva, tanto as crianças de seis anos quanto as de sete a dez anos de idade devem ser compreendidas e atendidas em suas características e potencialidades singulares, compondo, assim, um currículo pensado com e para elas, e vivido pela escola de forma efetiva e democrática.

A lei que subsidia o ensino de nove anos propôs em 2006 ampliação da jornada escolar de oito para nove anos. Juntamente com essa ampliação, pensou-se em como essa criança deveria ser vista nesse processo e como o currículo seria organizado.

A necessidade de pensar um currículo que atendesse às demandas dessa etapa inicial da infância surgiu e, junto a ela, a ideia de valorizar as infâncias e suas especificidades. Não obstante, “a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos” (BRASIL, 2007, p.8). Essas possibilidades dizem respeito às

oportunidades de experiências diversas não reduzidas somente a essas aprendizagens.

Se não bastasse a ampliação do ciclo de oito para nove anos no Ensino Fundamental, uma alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determinou por meio da Lei nº 12.796, em abril de 2013, no Art. 6º, a obrigatoriedade da matrícula da criança aos quatro anos de idade. Essa obrigatoriedade da matrícula da criança aos quatro anos de idade obrigou os municípios a darem subsídio a essa garantia e à efetivação de uma Educação Infantil de qualidade e com seus direitos de aprendizagens garantidos às crianças.

Em decorrência disso, a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018⁸, reafirma a vigência do ingresso da criança pequena na escola, no Artigo 2º, que diz que:

A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula.

Em decorrência da obrigatoriedade da matrícula da criança aos quatro anos na Educação Infantil, houve, conseqüentemente, maior investimento em Políticas Públicas voltadas ao atendimento de todas as crianças, garantindo a elas o direito à vaga na Educação Infantil. Com isso, abriu-se um leque de discussões sobre o direito da criança à vaga na escola e, ao mesmo tempo, a defesa da garantia da qualidade, sendo que muitos municípios teriam que subsidiar essas vagas sem haver discrepância entre a lei e o seu cumprimento.

Atualmente, apesar do ideal neoliberal predominante, que, em discurso, prega a preparação para o mercado de trabalho e para a competitividade, o papel fundamental da escola e de seus agentes educativos é de resistir e vencer concepções assistencialistas da Educação Infantil e defender a educação como direito subjetivo, com garantias da qualidade na construção de conhecimento. Nesse aspecto, profissionais especializados capazes de questionar o poder público e lutar para melhoria das condições exercem uma função primordial, uma vez que a

⁸ A Resolução Nº 2, de 9 de outubro de 2018, define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade, e encontra-se disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 com acesso em 04 de agosto de 2020.

demanda por vagas tende a aumentar e cabe aos educadores lutar por uma escola emancipadora, apesar do discurso neoliberal (LAVAL, 2013).

Em meio a essas discussões, Oliveira e Cruz (2010) corroboram a importância do professor ao desenvolver ações articuladas com a valorização da criança na Educação Infantil. É na construção de propostas pedagógicas curriculares que envolvam a criança como partícipe do cotidiano escolar e a significação de si e do mundo que a cerca que a escola possibilita o protagonismo e a construção de conhecimento à criança.

Ao encontro disso, e para finalizar esta seção, a criança não vive o tempo cronológico, ela vive o tempo da infância. Por isso, pensemos com ela e para ela. Aos quatro anos na Educação Infantil, aos seis no Ensino Fundamental, esse é o tempo do adulto: “[...] tal lógica de ensino, decorrente de uma forma de lidar com o tempo que tem como características a produtividade, a pressa, a fragmentação e o sentimento de ausência de tempo no cotidiano, desconsidera as crianças enquanto produtoras de culturas infantis e interlocutoras ativas do processo educativo” (BARBOSA, 2013 apud CARVALHO, 2015, p.116).

Embora seja necessário pensar para as crianças, pensemos na criança como protagonista do cotidiano na Educação Infantil e em como ela deve ser vista aos olhos adultistas, sem rótulos, sem pressa e como interlocutoras ativas do processo educativo.

No processo de Transição, das crianças pequenas, há uma premissa importante que situa um espaço-tempo diferente do tempo e espaço dos adultos. Quando falamos em adultocentrismo, estamos falando em uma visão de tempo atrelada ao certo e errado, isto ou aquilo, horas cronometradas e autoridade. Ao falarmos nas crianças, esse espaço-tempo adquire outro valor, um valor não medido, não contado. Temos o agora. O agora que é vivido com entrega, com envolvimento, com sensações e experiências, ora superficiais, ora mais profundas.

Para essas crianças, a educação simplesmente é. Não é o vir a ser. Por isso pensar a escola no cotidiano e na vida aqui e agora se torna ato evolucionário. Educação Infantil não há de ser preparação, há de ser hoje, aqui e agora. Aprendemos a vida toda, não é preparação, é a vida acontecendo. E é diante dessas ideias que vamos tecer o próximo capítulo. Na abordagem do conceito de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, compreendemos importantes pressupostos necessários para eu haja menos ações ruptivas nos processos

educativos, mas sim diálogos cada vez mais presentes entre os agentes que fazem parte desse processo. São urgentes pautas que abordem ações sobre a mudança de uma etapa à outra na Educação Básica. Ações estas que envolvem a escuta dos sujeitos envolvidos, reflexões sobre as necessidades locais e agendas para esse tema.

4 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO INQUIETO

Se somos seres históricos, nada escapa à dimensão do tempo (ARANHA, 2006, p.19)

Nada passa despercebido na história se for escrita, lembrada e contada pelas pessoas. Relembrar e contextualizar o papel da escola nos pareceu pertinente, por isso, abordamos o papel da escola ao longo do tempo e como a educação assume um lugar importante e expansivo na vida dos sujeitos.

A fim de contar a história e a maneira como a Educação Infantil foi concebida ao longo do tempo é que segue este capítulo. A forma tradicional ou emancipadora de como é compreendida a educação, de forma geral, é que permite com que o avanço aconteça e as Transições desses conceitos também sofram mudanças ao longo do tempo. Essas diferentes compreensões refletem na maneira como se relacionam o sujeito nos espaços educativos e nas experiências que são oportunizadas a esses sujeitos. Nesse intuito, Aranha (2006, p.20) esclarece:

Da mesma maneira, com a história da educação construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. Por isso, é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso.

Dessa forma, a necessidade de construir o presente e deixar uma herança no tempo para o futuro nos impulsiona a fazer diferente, refletir de maneira consciente para que as transformações aconteçam e para que haja melhorias nos sistemas. Na medida em que são lançados os questionamentos, a inquietude, há também a necessidade de avançar e tornar reais as ações destinadas à história da educação.

Nesse sentido, foram inúmeros os cenários até aqui. Houve um tempo em que a palmatória era um contexto vivido numa época sem conhecimento e sem garantias de direitos humanos, salas de aula tinham púlpitos onde o professor era considerado o que tinha o poder da sabedoria e castigos físicos eram medidas tomadas em determinado tempo da história. Hoje, tudo isso é considerado inadmissível e muitos direitos foram conquistados por pessoas que lutaram e defenderam a sua palavra para que não se tratassem mais as crianças com violência. Explico dessa forma para que entendamos o significado e o valor de pesquisas sociais na área educacional, e o fato dessas pesquisas se constituírem na importância da desacomodação e na busca de

um cenário cada vez mais palpável, passível de transformação à medida que a qualidade seja objeto de luta e mudança.

À vista disso, nas linhas que seguem, a abordagem das tramas e os avanços sobre políticas, práticas pedagógicas e currículo, que, durante um longo período de tempo envolvem a Educação Infantil e a vida da criança na escola, será constituída dos principais pontos de mudanças e permitirá conhecer os principais percursos no âmbito educacional, afinal, essa história é relativamente recente em nosso país.

Apondo alguns dos principais avanços da história escolar das crianças e abordo um cenário inquieto. Inquieto por saber que ainda há necessidade de caminharmos mais no conhecimento desse universo, principalmente na caminhada dos/as profissionais que atuam no processo de formação das crianças pequenas.

Nesse sentido, se torna imprescindível dialogar sobre a escola das crianças pequenas e como tem sido o seu desenvolvimento ao longo da história. Portanto, o atendimento às crianças pequenas tem se mantido às sombras do assistencialismo durante muito tempo. Crianças em locais seguros e preocupados em cuidar e atender às necessidades fisiológicas do ser eram o real cenário de meados da década de 1980, cenário este em que propostas pedagógicas eram desconhecidas ou sem muito planejamento direcionado a educar as crianças para a criatividade, mas sim voltadas aos estímulos que eram considerados inatos.

Tempo esse em que havia a necessidade de um lugar em que o cuidado das crianças fosse o essencial enquanto suas mães, tidas como as principais responsáveis pelas crianças, precisassem trabalhar, devido à ascensão da mulher no mercado de trabalho. Dito isso, segue a seguir um breve resumo da caminhada da Educação Infantil para aprofundarmos nas questões relacionadas diretamente à criança pequena.

Na década de 1980, avanços legais e movimentos internacionais que lançavam mão dos direitos das crianças garantiram mudanças significativas. Nessa perspectiva, um grande marco caracterizou a Constituição de 1988, citando como direito da criança e responsabilidade dos municípios a oferta de creches e pré-escolas para todas as famílias que necessitassem desse serviço. Posterior à Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) corroborou a incorporação de creches e pré-escolas no sistema de ensino, sob responsabilidade das secretarias municipais, e ressaltou a importância dessa etapa da Educação Básica. Além disso, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abordou a garantia desse direito.

No ano de 1985, houve no estado de São Paulo uma preocupação em defender e nomear a trajetória da pré-escola em seus acertos e desacertos, em que a secretária de educação da época incitaria a vontade de construir uma pré-escola pública e gratuita de qualidade que abrangesse crianças de classes menos favorecidas. Nesse momento ganhava força o movimento de assumir novos papéis, porém a política instaurada a seguir não deu importância à benfeitoria. Anos se passaram e os registros sobre a luta por creches foi sendo redigido e contado ao longo da história até se tornar consolidado o direito das crianças entre 0 e 6 anos (KUHLMANN JR., 2000).

Nos anos 2000 os movimentos que abordam as infâncias são maiores, bem como o cuidado com a ampliação dos conhecimentos e vivências que pensam na criança como um agente social e junto a isso produções teóricas sobre a criança de 0 a 6 anos. Fóruns de educação foram organizados e a Educação Infantil obteve maior espaço de discussão em pautas de fóruns, a fim de rever a necessidade da sociedade contemporânea (NUNES, 2009). Ainda no âmbito das políticas educacionais voltadas à Educação Infantil, em 2006, a partir da lei n. 11.274, inclui-se a criança de 6 anos na escola e amplia-se o Ensino Fundamental de 9 anos, classificando um aumento dos anos do ensino obrigatório (NUNES, 2009).

No que tange à educação das crianças pequenas, durante tempos a precariedade nas instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos⁹ tornou-se algo naturalizado quando em atendimento à população de baixa renda. Esse atendimento à criança foi marcado pela ideia de cuidar e amparar as crianças pobres e necessitadas numa ideia assistencialista, “daí as creches, por exemplo, terem estado tanto tempo vinculadas a associações filantrópicas ou órgãos de assistência e bem-estar social, e não aos órgãos educacionais, nas diferentes esferas administrativas do país” (CORRÊA, 2007, p.15).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), o Jardim de infância foi a primeira instituição pública de Educação Infantil no Brasil em 1896 e com ela as características de atender as crianças pequenas a partir dos 3 anos de idade, inspirada em Friedrich Froebel, de origem alemã, criador do *Kidergarten*, com caráter disciplinador e moral que tinha como norte as brincadeiras e os jogos.

⁹ Antes da Lei 11.274, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, a educação das crianças pequenas, da Educação Infantil, era compreendida dos 0 aos 5 anos de idade.

Sendo assim, todos os atendimentos às crianças, sendo elas creches, pré-escola ou jardim da infância, tinham como principais características assistencialismo e preparação para a escolarização, voltados à submissão e atendimento da população das camadas mais pobres da sociedade. Na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), em 1940 já havia mais de 40 jardins de infâncias (KUHLMANN JR., 1998).

Além disso, na década de 1970, houve a criação de mais uma denominação para instituições de atendimento às crianças da creche, pré-escola e jardins conhecida como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), sendo que até hoje a maioria das instituições escolares municipais adota essa denominação. Desse modo, vários projetos tiveram início nesse tempo da história, programas com baixo custo fizeram parte da estratégia política da época, bem como a participação das mães em alguns momentos da rotina com o intuito de envolver a comunidade nessa tarefa (CORRÊA, 2007).

Não obstante, há um período da história em que, culturalmente, teorias compensatórias de educação se fizeram presentes. Sendo assim, “acreditava-se ser possível resolver os altos índices de reprovação na primeira série do ensino regular por meio da ‘compensação’ oferecida, por antecipação na pré-escola” (CORRÊA, 2007, p. 16). Quando lançada a proposta de antecipar conteúdos com a ideia de suprir um suposto “fracasso escolar”, lançaram-se também práticas pedagógicas que mecanizavam e escolarizavam as crianças bem pequenas.

Essa distinção entre o ensino assistencial e o educacional esteve por anos às sombras do caráter preparatório, o que, para Kuhlmann Junior (1998), sempre foi um problema de origem no cerne da questão. Ainda hoje, remamos contra a maré de convicções dos/as profissionais que defendem que esse caminho – tradicional e extremamente arcaico – ainda seja o melhor, talvez, por ser o caminho mais fácil, aquele ao qual a maioria foi submetida na infância. No entanto, para que haja uma conexão entre a prática pedagógica que emancipa e oportuniza a reflexão e a crítica, e a construção de um novo rumo da história, há, entremeio a isso, a abstinência de um caminho de desconstrução de si, que precisa ser superado e deixado para trás.

Em contrapartida, na atualidade, existem muitas pautas sobre conceitos de infâncias, criança, Educação Infantil, currículo, aprendizagens, entre outras concepções que permeiam discussões de cunho teórico abrangente e perspicaz. Com isso, chegamos aos debates mais atuais e percebemos um avanço significativo, em sua maioria, das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Teóricos como William

Corsaro, Severino Antônio, Manuel Jacinto Sarmento, Miguel Zabalza, entre outros, nos fizeram refletir com a rajada de pesquisas que evidenciam a criança, com suas infâncias plurais, e a sua capacidade de se relacionar com o mundo, sem que o professor seja o único mediador desse conhecimento.

Nesse contexto atual, há outros aspectos importantes que precisam ser considerados para que haja qualidade na Educação Infantil e oportunidades com equidade no que diz respeito à atuação com as crianças nesse universo educativo.

Na contramão de práticas tradicionais que focam na preparação e na antecipação dos conteúdos na etapa inicial da Educação Básica, estão práticas que emancipam os sujeitos e lhes oportunizam experiências criativas, desafiadoras de caráter vivencial.

A fim de criar ambientes que causam engajamento e memória afetiva, com materiais que agucem a criatividade das crianças e as permitam sentir e aprender através de todos os seus sentidos, está a Educação Infantil que se idealiza, com crianças compreendidas como seres que pensam, criam, questionam, vivem o mundo ao seu redor e constroem hipóteses sobre as coisas.

Portanto, esse viés de oportunizar experiências significativas que valorizem os saberes da criança e as colocam como protagonistas na construção do conhecimento é diferente de apenas lhe oferecer informação sobre o que a criança tem curiosidade. Responder as perguntas das crianças as limitam de ir em busca, investigar e tomar iniciativa, elas ficam inertes às respostas dos adultos, na comodidade. Nesse sentido, quando são incentivadas à pesquisa, constroem seu conhecimento na interação e na investigação.

O autor que segue esclarece brilhantemente quando diz que a experiência vai além do experimento, é algo para sentir, ver, tocar, escutar, cheirar e tudo isso, com a arte da leveza e da lentidão, por isso:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p.24).

Ao pensar e proporcionar experiências às crianças na Educação Infantil, estamos lutando com questões de ordem imediatista e, por inúmeras vezes, com questões institucionais que estão na contramão da lentidão. Há uma pressa em tudo, em colocar cada vez mais crianças na sala de aula, em cronometrar cada vez mais o tempo do brincar para que a produção seja imediata, assim, sem processo, sem calma, sem, de fato, experienciar.

Na sociedade contemporânea, nós educadores precisamos estar sempre nos questionando sobre: Quem são essas crianças que compõem a turma? Para quem está sendo o meu planejamento? Quais são as formas dessas crianças aprenderem? Dessa forma, começamos a compreender que existem inúmeras atualizações de sociedade bem ao nosso redor. Famílias que são compostas de diferentes configurações, tempos diversos da individualidade de cada criança. Com isso, qual caminho é o melhor a seguir? Compreender a realidade e abranger toda a diversidade que existe seja ela na forma de ser, de agir, de pensar e de sentir. Precisamos estar atentos e considerar todos os aspectos que já não cabem mais no plano tecnicista e quadrado do século passado.

Novo século e as práticas pedagógicas precisam acompanhar também as mudanças desse novo tempo, por isso “a Educação Infantil é chamada a responder às necessidades decorrentes da diversidade dos mundos em que vivem as crianças” (SARMENTO, 2012, p.7). Por seu turno, a Educação Infantil na contemporaneidade lida com a premissa de que as crianças nascem em um mundo globalizado e individualizado, marcado por um cenário de enfraquecimento das identidades coletivas, por isso falamos tanto em auxiliar a criança e sua autonomia, pela exímia concepção de que é competente, participativa e cidadã, crenças de que “nenhuma criança – ninguém! – cresce sem os outros, contra os outros ou sem criar laços com os outros. Essa declinação é uma decisiva responsabilidade formativa dos professores da Educação Infantil” (SARMENTO, 2012, p.7).

É nesse aspecto que me detenho a refletir sobre o fundamental papel da Educação Infantil na vida das crianças pequenas. Oferecer oportunidades às crianças depende muito de professores solidamente formados capazes de repensar diariamente sua prática pedagógica, aqueles que não estão passivos às reproduções e modelos pré-formatados, capazes de atuar de maneira curiosa junto às crianças.

Na verdade, a cultura da ação formativa e continuada precisa ser alimentada para sabermos cada vez mais repensar e dialogar o cotidiano da Educação Infantil. Segundo Nunes (2009, p. 39),

No âmbito do atendimento, nas interações de adultos e crianças nas instituições de educação infantil, a falta de identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a tônica e a marca de muitas práticas educacionais. A situação torna-se ainda mais complexa com a forte presença do modelo do ensino fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo).

Ainda, alguns adultos profissionais da educação já foram crianças e parecem ter enraizadas as práticas que ainda hoje reproduzem. Há certa insistência na cópia de um modelo de Ensino Fundamental para a Educação Infantil que as priva de viver e expandir seus conhecimentos sobre si, sobre o mundo e explorar sua corporeidade, sua criatividade e imaginário.

No campo da sociologia, alavancaram-se estudos na área das infâncias e com isso a necessidade de as políticas educacionais acompanharem as demandas e tomarem corpo. Em 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil marcaram um enorme avanço no que diz respeito à concepção de criança e infância e a sua relação com os saberes, que, além de formar para uma prática reflexiva, compõe um arsenal de estratégias que contribuiriam para atribuir sentido e significado à docência na atuação com as crianças, e não somente para as crianças.

Quase uma década depois, na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, inicia-se um novo movimento que garante qualidade ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos nas escolas de Educação Infantil. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil alicerça e corrobora concepções que consolidam a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, de responsabilidade do Estado e inteiramente gratuita e de qualidade, oferecida em creches e pré-escolas, estabelecimentos institucionais que não só atendem, mas *educam e cuidam* de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse documento, Resolução 5/2009, o Art. 4º esclarece a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Na mesma instituição, pode acontecer de novas práticas e velhas práticas se cruzarem, divergindo tempos históricos, mas a proposta curricular é fruto das discussões que emergem do cotidiano da escola. Para isso, conceber a criança como um sujeito que tem direitos possibilita mais atenção às práticas que considerem a criança o partícipe do planejamento, bem como suas curiosidades e interesses.

Se o currículo é documento de identidade (SILVA, 1995), é um conjunto de palavras que interpretam aquela realidade, é o jogo que pulsa no pátio, é o espaço para identidade das crianças, é um emaranhado de fios e tramas que destacam a vida pulsante da escola, que propostas estão sendo vistas no currículo da escola? Quais as teias que tecem os fios do cotidiano? Questionamentos que desestabilizam e nos impulsionam a pensar além daquilo que se vê, mas aquilo que faz sentir. As experiências que nos tocam são pontos-chave para construção de uma prática pedagógica que dê espaço às crianças, que escute e valorize as cem linguagens, como dizia Loris Malaguzzi, idealizador da cultura da infância de Reggio Emilia¹⁰, prática essa que valoriza até os dias de hoje as crianças e suas produções.

A Educação Infantil foi e é posta em pauta. Sai década e entra década e um enorme arcabouço teórico, baseado em pesquisas etnográficas, de inserção nos cotidianos e pesquisas sociais de cunho inquestionável, tem sido alavancado, porém, ainda, há poucos avanços. Criam-se barreiras, ao invés de pontes, que impedem a materialização das práticas no cotidiano da escola. Até mesmo a forma como estabelecemos interações e relações com as crianças são grandes desafios no exercício da docência. Herança de um tempo marcado pelo autoritarismo e pela centralidade no professor gera relações de opressão e insegurança. Já as relações marcadas por respeito às crianças e suas infâncias garantem uma interação que relaciona os saberes com as experiências e acredita que as crianças são atores também da herança cultural.

Nesse sentido, pensar a historicidade da Educação Infantil parece imprescindível para sabermos desfrutar o caminho, os processos e a caminhada da Educação até aqui e todas as suas conquistas. Percebemos que não há receitas

¹⁰ Reggio Emilia é uma cidade da Itália com movimentos expressivos se tratando de Educação Infantil inspiradora no mundo todo. Essa perspectiva vai ao encontro do protagonismo infantil e a valorização das crianças como centro do planejamento. Livros como “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, de Carla Rinaldi (2012), e “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação”, de Carolyn Edwards (2012), podem auxiliar a compreender essa abordagem.

prontas de como fazer, mas existem documentos pensados para nortear a prática com crianças, os quais levam em consideração que a infância é uma construção social, que depende do contexto e das condições sociais (ARIÈS, 1960) e o nosso papel é consolidar nosso trabalho junto às crianças, acreditando nas suas capacidades e respeitando-as nas suas singularidades.

Cada vez mais nosso papel na docência com as crianças pequenas é de extrema importância e presume sugerir espaços de formações capazes de dialogar e trocar experiências sobre a prática pedagógica. Não existe um método e existem ainda dúvidas que emergem do cotidiano na escola, mas é mais difícil sair do lugar quando temos que andar com as próprias pernas. Nesse sentido, desacomodar e refletir se torna parte da característica do professor atualmente. Precisamos de combustível para que as práticas construídas com as crianças façam sentido para elas e que possam ir além dos muros da escola. Nessa perspectiva, Nunes (2009, p.40) reitera:

O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso construir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho.

Trata-se aqui de um professor que repensa diariamente sua prática e dá lugar à produção, à investigação e pressupõe que a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais auxiliam a criança na construção do seu conhecimento e propõe aprendizagens significativas para as diferentes infâncias as quais acolhe na sala de aula. Considerando os tempos das crianças e o seu desenvolvimento, a relação das crianças com os materiais e espaços, o professor investigador compreende, também através da escuta e da observação, as trajetórias do desenvolvimento das crianças e das infâncias.

Nesse viés, a mediação do professor entre a exploração e a escuta requer práticas que problematizem e oportunizem às crianças a sistematização e construção dos seus conhecimentos.

Nesse caminhar que nos leva a conhecer esse universo e suas trajetórias culturais, a Educação Infantil, como a etapa inicial da Educação Básica que é, nos leva ao mais novo documento norteador: a Base Nacional Comum Curricular, publicada no ano de 2017, que define a Educação Infantil em Campos de Experiências e nos convida a pensar sobre os rumos do currículo a partir da sua organização.

Com isso, a seguir, a provocativa é a de pensar na criança e na articulação com seus saberes nos Campos de Experiência. Pensar em tempos, espaços e materiais e como estes se articulam na Educação Infantil nos faz compreender um pouco desse universo de que todas as crianças deveriam ter direito: uma Educação de qualidade, pública e gratuita.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL, A BNCC E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Na pedagogia dos campos de experiência, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças.
Paulo Fochi

A organização do documento da BNCC, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que foi produzido e compartilhado por diversos especialistas, tem por objetivo unir as práticas com as crianças em campos de experiência, frisando a não-fragmentação do currículo por disciplinas na Educação Infantil. Nessa perspectiva, articular os direitos da criança de participar, conhecer-se, brincar, explorar, expressar-se e conviver nas relações entre os pares e com os adultos é a principal premissa desse documento.

O estudo e a reflexão se fazem necessários para que haja um equilíbrio entre o que se faz e o que se diz. O discurso é comum sobre práticas tradicionais camufladas de práticas inovadoras, é comum fazer mais do mesmo aceitando o que lhe impõem. Nesse sentido, a apropriação do conteúdo da BNCC permite liberdade ao educador na sua atuação com as crianças e lhe confere a oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica, capacitando para a produção e a emergência de um currículo baseado nas imensas realidades em que vivem as crianças.

Nesse importante documento, a interação e a brincadeira são eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil. Portanto, situações que garantam as aprendizagens das crianças através dos *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se* são imprescindíveis para que a criança se sinta provocada a construir significados e ser protagonista no cotidiano e na construção do seu conhecimento (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, “pensar nos campos de experiência significa abrir mão de diversas práticas que conhecemos e avançar para mais próximo das tradições da humanidade, que são sempre abertas, já que se constroem e também se reinventam”

(FOCHI, 2016, p.7). A proposição da BNCC, e seu modo de organizar o currículo, compreende o despende-se das velhas práticas e expandir os horizontes para pensar práticas que estejam engajadas com a curiosidade das crianças, com o encantamento que elas trazem nesse período importante da vida.

Assim, uma proposta configurada em campos de experiência caracteriza e compreende a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Portanto, a centralidade do currículo emerge da criança e daquilo sobre o qual ela questiona. Por ser assim, a BNCC se configura nos seguintes campos de experiência:

O eu, o outro e o nós – Considerar a criança como sujeito da sua própria história atribui um significado singular à vida de cada criança, por isso valorizar suas aprendizagens, sua história e conhecer-se faz desse campo de experiência uma oportunidade de a criança expressar seus conhecimentos sobre si e sobre o que cerca sua trajetória social. Oportunizar às crianças o conhecimento de outras culturas e costumes aproximam-na da capacidade criadora e produtora, e também da sua cultura, além de cuidar e respeitar o outro e a diversidade de ser.

Corpo, gesto e movimento – A corporeidade é expansiva na vida da criança e a exploração das suas capacidades também. Sendo assim, potencializar suas experiências relacionadas aos movimentos e à exploração artística é considerada experiência que maximiza o conhecimento de si e dá liberdade de a criança brincar, participar e conviver na interação com o outro, aprendendo também por meio das diferentes linguagens. Um amplo repertório de gestos, olhares, sentires, sons, formas, mímicas qualifica as descobertas das crianças pequenas.

Traços, sons, cores e formas – Desde muito antes da fala, as crianças exploram diferentes sons, timbres. Dessa forma, estímulos que compreendem a dança, a música, a plasticidade das artes visuais, exercitando a autoria junto à criança, possibilitam promover a participação e a contribuição para o conhecimento de si e favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão, da criatividade e a interpretação das suas experiências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Muitas são as formas das crianças expressarem insatisfação ou euforia. Conflitos são grandes consequências das interações entre pares nas escolas e nos ambientes de encontros com outras crianças e até mesmo com os adultos, por isso as experiências ganham sentido quando há compreensão das emoções e possibilidades de a criança falar, sentir, dizer, chorar, gritar, participando da cultura oral e criando a capacidade de também ouvir o outro e

respeitar suas individualidades. As suas narrativas construídas a partir da oportunidade de ouvir histórias e diversos gêneros textuais facilitam a construção de enredos e jogos simbólicos, daí a importância do manuseio de livros e contato, desde muito pequena, com os livros, a fim de ampliar o repertório imagético e possibilitar ampliação do conhecimento de mundo.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – São dimensões que fazem parte da vida cotidiana da criança o espaço em que vivem, os fenômenos naturais e toda beleza da natureza com a qual necessitam ter contato. Nessa perspectiva, o interesse pelos animais, a manipulação de objetos que favoreçam a pesquisa e agucem a curiosidade das crianças precisam ser alvo para o desenvolvimento da demonstração de encantamento. Portanto, promover experiências que ajudem as crianças a se desenvolver e observar os fenômenos, conhecer as quantidades que estão presentes no cotidiano nas linguagens matemáticas e da natureza são necessárias para a criança levantar hipóteses sobre determinados assuntos e expandir suas aprendizagens (BRASIL, 2017).

Os direitos de aprendizagens andam de mãos atadas com os campos de experiência, verbos importantes que atribuem sentido à prática pedagógica com as crianças pequenas, dentre eles, participar, conviver, expressar-se, explorar, conhecer-se e brincar. São eles os norteadores no cotidiano da escola e na interação das crianças com os outros. Assim, sem fragmentar, sem decompor as crianças em partes e sem tornar o currículo prescritivo. Valorizar a participação das crianças nas decisões junto às ações é que torna de caráter significativo a atuação na Educação Infantil.

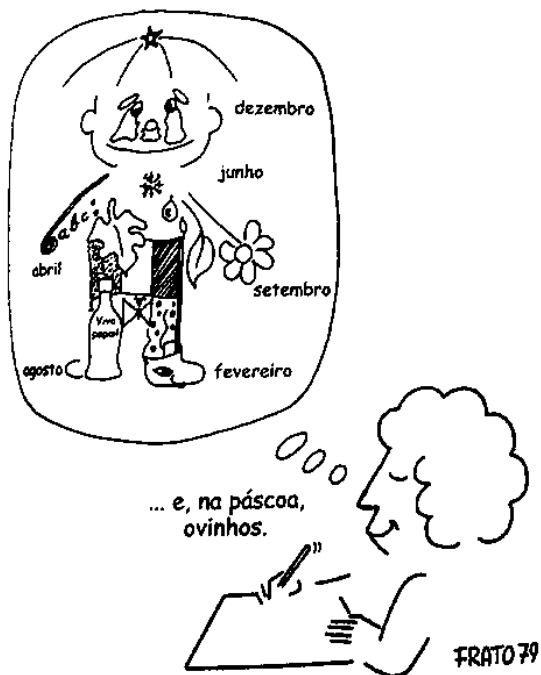
Ainda sobre a BNCC, falo sobre a organização dos objetivos de aprendizagens, que, por ventura, são numerados e merecem total atenção para que a interpretação seja reflexiva, pois não se pode considerar e diminuir as aprendizagens das crianças a tópicos enfileirados. Este documento propõe habilidades e competências que as crianças tendem a desenvolver em cada faixa etária, neste caso, Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Essa proposição vai na contramão das singularidades e da valorização das diferenças que encontramos presentes nas relações do cotidiano nas aprendizagens das crianças.

Dentro de cada campo de experiência se traduzem entre 9 e 27 objetivos que acompanham cada um dos blocos de experiências que precisam ser experienciadas

pelas crianças até o último ciclo ou nível da Educação Infantil antes do ingresso no Ensino Fundamental.

No que tange aos aspectos avaliativos na Educação Infantil, a interação e a forma como as crianças convivem umas com as outras se tornam uma das necessidades de observação e mediação para constituição de um registro avaliativo. Instituições avaliam por meios de Pareceres Descritivos, Documentações Pedagógicas e Portfólios a trajetória da criança na Educação Infantil. Pressupomos que esses registros relatem as aprendizagens das crianças e reflitam a qualidade das experiências vividas nesse tempo.

Nesse aspecto, Francesco Tonucci, em seu livro *Frato: 40 anos com olhos de criança* (2008), apresenta em charges a criança em várias situações de vida e, em uma das suas charges, intitulada: “*Programação*”, é possível ver como a escola se organizou durante muito tempo, planejando um ano inteiro baseado em atividades relacionadas às datas comemorativas e totalmente descontextualizadas da vida das crianças. Esse modelo de programação do ano baseado em gavetinhas, datas comemorativas e atividades de reprodução marcou anos da escola e ainda há heranças pedagógicas voltadas a esse descaso, sem considerar a criança e suas experiências, suas aprendizagens e curiosidades como alavancas para o planejamento.



Fonte: Tonucci (2008, p.187).

Essa charge nos mostra como é organizada a Educação Infantil. O ano subdividido em atividades desconexas e baseadas em datas comemorativas ou práticas ligadas à higiene, também, sem sentido para as crianças. A caminhada é longa ainda, pois há dificuldade em materializar práticas que respeitem as crianças e valorizem suas capacidades criadoras, sem cópia e reprodução. Porém, estar atentos aos movimentos e perceber os avanços que envolvem as escolas da infância é de competência dos agentes envolvidos nos processos de aprendizagens das crianças. A vida cotidiana é feita de gente. Gente que observa e critica, gente que possibilita às crianças novas experiências baseadas nas tentativas em que já errou, avança, dá um passo atrás, reflete e torna a fazer, mas mais do que refletir é saber para que e para quem planejamos.

Nas linhas que seguem, fica evidente a preocupação com a qualidade dessas experiências na Educação Infantil e como são organizados os tempos, os espaços e os materiais no subsídio à necessidade de potencializar as experiências vivenciadas pelas crianças nessa etapa, considerada uma das mais importantes na vida, a infância.

4.2 TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIAIS E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ideia é aqui compor uma seção que acompanhe o raciocínio dos campos de experiência, que, para serem válidos no cotidiano na escola da infância, precisam estar diretamente ligados a aspectos-chave que dizem respeito à organização do cotidiano na Educação Infantil. Não há nenhuma novidade, mas poucos são os avanços que se materializam de fato no cotidiano da escola (ZABALZA, 1998).

Embora seja mais cômodo seguir padrões e modelos, há também um agrado ao ego quando desqualificamos a reprodução e tomamos as rédeas da nossa própria prática pedagógica, defendendo uma prática reflexiva e transformadora: “é justamente essa segurança na qualidade do próprio trabalho o que nos leva a atrevermo-nos a repensar a nossa ação educativa” (ZABALZA, 1998, p. 49).

Acompanhando a prática pedagógica estão elementos importantes que fazem parte do currículo da Educação Infantil e qualificam as ações e as escolhas no cotidiano com as crianças. A intencionalidade pedagógica consiste em organizar espaços que sejam convidativos e que contemplem elementos que motivem as aprendizagens das crianças, nesse caso é preciso considerar o espaço enquanto

ambiente, característica central do planejamento, de modo a compreendê-lo como flexível, em movimento, e também de participação das crianças nas decisões de como organizá-lo (GOULART, 2011).

Nesse sentido, o brincar qualifica a base da intencionalidade no cotidiano da Educação Infantil. É no brincar que a criança se expressa, se conhece e conhece o outro, convive com seus pares, participa da cultura que é inserida, explora as materialidades e os ambientes, através disso, aprende experienciando, criando hipóteses, construindo conhecimento. Se brincar é a principal “atividade” na Educação Infantil, com o que elas brincam e para que elas brincam devem ser as questões que permeiam o planejamento. Nessa perspectiva, planejar os espaços, os tempos e os materiais faz parte da prática docente e requer conhecimento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica, pois “as aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada crianças” (ZABALZA, 1998, p. 50).

Forneiro (1998) diferencia espaço de ambiente dizendo ser espaço aquilo que é constituído por aquilo que é físico, trata como espaço “os locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p. 232). Entretanto, o ambiente é constituído para além das coisas que ali estão, fazem parte dele “[...] odores, formas, cores, sons, pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida” (FORNEIRO, 1998, p.233). Ainda acrescenta dizendo que não é possível ficam inerte, pois um ambiente provoca sensações, é convidativo, possibilita experiências que transformam (FORNEIRO, 1998).

Dessa maneira, um espaço que seja entusiasmante, um convite ao brincar e que provoque sensações, questionamentos, teorias e investigações faz parte de um dos aspectos necessários para que haja interesse e aprendizagens significativas.

Ainda nessa perspectiva, um ambiente precisa oportunizar a participação das crianças na sua composição, possibilitando a articulação, a flexibilidade e as diferentes maneiras de ser ocupado. Ceppi e Zini (2013, p. 26) reafirmam que “um espaço transformável e que reage rápido, que possibilita diferentes maneiras de ser ocupado é utilizado no decorrer do dia e com o passar do tempo. O espaço também

tem que ser personalizável, flexível e aberto a novas marcas pessoais”. Nesse caso, a intencionalidade de um ambiente é criar possibilidades para escutar as cem linguagens das crianças e articular junto com elas novos caminhos para dar continuidade aos seus processos investigativos (CEPPI; ZINI, 2013).

Quando um ambiente é composto com cuidado e sensibilidade, ele comporta elementos considerados caros para as infâncias. Elementos da natureza e as várias texturas, cores, aromas, sabores e visualmente atrativo são materiais que tornam as experiências das crianças sentidas com todos os sentidos, de forma que criam memórias afetivas e aprendizagens que garantem qualidade no brincar.

Ao ser considerada parte das escolhas docentes, a materialidade passa a ser aspecto fundamental para as interações das crianças entre crianças, pois como critérios podemos “[...] pensar o quê, como e por que disponibilizar diferentes materiais (de toda ordem e de diferentes naturezas, estruturados e não estruturados), tudo o que possa permitir a interação e a construção de conhecimento da criança” (HORN, 2004, p.24). A partir da escuta e observação da turma, é possível perceber quais aspectos potencializar, quais materialidades acrescentar para proporcionar a continuidade.

Além disso, como concebemos o tempo na escola da infância é fator determinante para que haja, de fato, aprendizagem significativa. O tempo cronológico ou o tempo do adulto, aquele marcado pelo início, meio e fim da experiência marcada e cronometrada, por vezes, não dá espaço para a criança expressar de fato o seu potencial e experimentar as situações de aprendizagens (ou seções) que são planejadas para ela e seus pares. “O tempo é o articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida” (BARBOSA, 2012, p. 9), sendo assim, ele pode ser tecedor de experiências significativas ou cortar e amarrar, controlando o que fazer e como fazer.

Na Educação Infantil os espaços, os tempos, e os materiais são tecidos juntos. Não há como dissociar um do outro. É necessário tempo para viver a experiência, um tempo que dê tempo para a criança explorar, construir suas hipóteses, interagir e elaborar suas teorias.

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender o significado de experiência e que cada sujeito tem seu tempo para vivê-la, de forma diferente, uns dos outros. No que tange a esse conceito, Dewey (1976, p.44) diz que:

Vivemos sempre no tempo em que vivemos e não em algum outro tempo, e somente extraindo de cada tempo presente o sentido pleno de cada

experiência é que nos preparamos para fazer a mesma coisa no futuro. Esta é a única preparação que finalmente conta para todos.

Ademais, Dewey destaca que a experiência se concretiza no tempo presente, e é diferente para cada um que a vivencia. Não há de ser igual a todos. Nesse aspecto, ainda sobre experiência, Bondia¹¹ (2011, p. 5) corrobora dizendo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim sendo, mesmo em tempo bem distintos (entre 1976 e 2011), ambos ressaltam críticas ao currículo tradicional e à falta de tempo para que sejam vivenciadas experiências que tocam de verdade, consideradas aquelas que geram aprendizagens.

Diferente de um currículo que põe o professor no centro do planejamento e considera a criança passiva das aprendizagens, existe a possibilidade de um currículo articulador e que considera os sujeitos agentes do conhecimento e partícipes das escolhas no cotidiano.

Ao encontro disso, a Base Nacional Comum Curricular expõe como cerne os Campos de Experiências que articulam saberes e vivências significativas para acolher a criança e destacar seu protagonismo. Para que isso aconteça, é preciso estar ciente do conceito de experiência e como oportuniza-la às crianças.

No que tange à organização do tempo na Educação Infantil, a *informação* não é experiência, é considerada como momento instantâneo, vivência pontual e desconectada, em um tempo veloz que não faz conexão com o universo da criança, “por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (BONDIA, 2011, p.20). A falta de silêncio mencionada por Jorge Larrosa Bondia é ocasionada pelo imediatismo em que chegam as informações e o anseio pela novidade e a inquietação, os muitos estímulos que chegam à criança, ocasionada pela “troca de atividades” e a necessidade de “vencer conteúdos”.

Logo, “se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é

¹¹ Este artigo faz parte do livro **Experiencia y alteridade en educación**, organizado por Carlos Skliar e Jorge Larrosa Bondia, publicado na Argentina pela Editora Homo sapiens Ediciones (2009). Transcrito e autorizado. Publicado na **Revista Reflexão e Ação** em 2011 com título “Experiência e alteridade em educação”.

uma força em marcha” (DEWEY, 1976, p. 29). Dessa maneira, a continuidade dos processos deve ser como alicerce na base do cotidiano na escola da infância, garantindo experiências significativas e continuidades nos processos de aprendizagens das crianças.

À vista disso, a vida coletiva na escola e no cotidiano tem seus arranjos baseados em variáveis de como o tempo é organizado, de como são organizadas as materialidades nesses espaços. Contudo, o tempo para o brincar e explorar as materialidades também faz parte desse conjunto de intencionalidades e condiciona imprimindo movimento, energia e o ritmo das experiências tanto das crianças quanto dos adultos envolvidos nos processos, determinando a qualidade no contexto da vida coletiva nesses espaços (BARBOSA, 2012).

O lugar das crianças na escola é onde a criatividade é regada com boas experiências, a felicidade anda de mãos dadas com as crianças e os professores. Nesse lugar, há espaço para o brincar, para o nascimento de projetos de curiosidade, há materiais e suportes que oportunizem a (re)construção das teorias. Nas teorias das crianças e nas hipóteses do imaginário, o tempo das crianças não é *chrónos* (que vem do tempo cronológico), mas *aión*, um tempo da experiência, da contemplação – aquele que não se mede – que aproveita a passada, aproveita o caminho, no aqui e no agora, aquele que interpreta a relação brincante da criança com o mundo, é o tempo da criança quando brinca (KOHAN, 2004).

Nos espaços, as crianças têm a oportunidades de explorar, nas materialidades a potencialidade das investigações e no tempo tranquilidade de viver a experiência na sua passada, assim, sem pressa. Quando oferecidas as proposições com riqueza em materiais e no tempo necessário da criança, há possibilidade de dar continuidade às aprendizagens das crianças. Essa continuidade acontece quando há critérios de avaliação baseados em uma análise processual das vivências com o intuito de observar, escutar e registrar. Quando na docência, esse exercício está consolidado e há realmente a oportunidade de dar continuidade às experiências das crianças, os “trabalhinhos” dão lugar às seções de aprendizagens com a escolha e seleção dos espaços e materiais, bem como às produções das crianças que constroem seus percursos de aprendizagens e são impulsionadas a explorar e construir suas teorias. Nesse contexto, há dúvidas quanto à alfabetização e à visão errônea de que ela tem idade certa para acontecer. Para isso, a seção seguinte vem para nos fazer refletir sobre esse tema que muito assombra os profissionais e as famílias das crianças e

que, por vezes, têm a ânsia em querer ver esse “resultado”, anulando, muitas vezes, a qualidade do brincar às crianças nas suas infâncias.

4.3 A ESCRITA E A LEITURA: QUANDO ALFABETIZAR AS CRIANÇAS?

Iniciar com o questionamento sobre quando é o momento de alfabetizar as crianças causa, no mínimo, um impacto e/ou nos remete a nossas experiências relativas a este tema quando iniciamos nossos processos de alfabetização quando criança. Para a temática da alfabetização, são vários os ângulos a serem analisados. Aspectos relacionados à aprendizagem da escrita na Educação Infantil têm sido pauta e se apresentam com frequência entre os profissionais envolvidos nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Nesse caso, Brito (2012) nos leva a refletir sobre a redução da compreensão que envolve alfabetizar ou não crianças de quatro ou cinco anos, sendo que a cultura escrita se mostra presente desde muito cedo na vida das crianças.

Ainda na Educação Infantil, muitas são as expectativas que acompanham as crianças, as famílias e os profissionais sobre a hora de alfabetizar, principalmente no último ano dessa primeira etapa da Educação Básica. Brito (2012) aborda dois significativos aspectos fundamentais sobre o fenômeno da escrita: um que diz respeito a sua função social e o outro sobre a possibilidade de criar memória. Além desses dois aspectos, destaco também a importância de considerar a curiosidade das crianças sobre a cultura escrita, acompanhada de uma certa dose de bom senso dos adultos, pois o engajamento e o entusiasmo tornam significativas as experiências vividas pelas crianças.

Dessa forma, a cultura escrita vai muito além da codificação e decodificação de números e letras, ela está associada à forma como nós estamos imersos nela. O primeiro aspecto ao qual devemos analisar se detém às funções que a escrita exerce no nosso cotidiano (BRITO, 2012). Dentre elas, está a comunicação, mas não é somente isso. A escrita é objeto de poder e surgiu com a necessidade da posse, do controle de mercadorias e sua primeira função era “produzir uma sociedade regrada e normatizada” (BRITO, 2012, p.101). Num segundo aspecto, “a escrita é uma poderosa tecnologia de expansão da memória, facultando a um indivíduo ou a um grupo maior capacidade de memória, porque permite esquecer sem esquecer” (BRITO, 2012, p.102). Nesse sentido, o registro é uma das razões pelas quais

exercemos a escrita e com isso podemos guardar informações, mensagens, ideias, deixando importantes marcas e nossa cultura (BRITO, 2012).

Nessa perspectiva, é interessante que pensemos desde a Educação Infantil em práticas que considerem a criança participante dessa cultura escrita e valorize as suas capacidades, “promovendo experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas [...]” (BRASIL, 2017, p.37) que as crianças se sentirão parte da cultura. Ainda no documento da BNCC, especificamente no Campo de Experiência: *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, se discute a curiosidade da criança diante da cultura escrita e como elas percebem os códigos, em cada processo, e na medida em que vivem as experiências. Nesse sentido,

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo as letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 37).

Há uma certa ansiedade em apressar os conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil, mas isso tem uma vertente que emerge desde as décadas de 60 e 70, quando iniciou o movimento que interpelava a “educação compensatória” e que tinha o intuito de criar na pré-escola maneiras de “preparar a crianças” para o depois, a fim de compensar as “deficiências” do fracasso escolar e da evasão que se expunha anos depois; junto a isso, o livro didático passou a ser única fonte do conhecimento (SMOLKA, 1989).

Com isso, vários métodos foram inseridos ao currículo escolar e, através deles, pretendia-se alfabetizar o quanto antes. Com o passar das décadas e do avanço dos estudos etnográficos e pesquisas com crianças, foram também sendo libertos os preceitos de compensação, porém ainda hoje, há resquícios desse pensamento pairando os currículos ocultos das escolas, refletidos em práticas de reprodução e mecanização quando se trata da alfabetização.

Destarte, “não há nada de errado em alfabetizar as crianças. É justo que sejam alfabetizadas, dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita” (BRITO, 2012, p.105). No que tange às práticas de alfabetização, o conhecimento e a reflexão de como oportunizar às crianças nas brincadeiras e interações devem estar sempre no olhar do educador. Partindo disso, o conjunto dos repertórios que permeiam o cotidiano da criança desde a mais tenra idade, sejam eles presentes nas brincadeiras, nas músicas ou em cantigas de rodas, parlendas, poemas, contos, deve acompanhar ainda os processos de aprendizagens das crianças.

Ademais, o grande desafio da Educação Infantil está em acreditar na capacidade reflexiva das crianças, a fim de que, através de diálogos e brincadeiras, pensem criticamente e convivam experimentando as diferentes formas e modos de pensar a escrita. Além disso, nos enredos das histórias lidas, contadas ou encenadas, as crianças têm a sensação de “experimentar a voz escrita” (BRITO, 2012), interagindo na interlocução e no texto organizado da língua escrita (BRITO, 2012).

Nesse sentido, na Educação Infantil, as crianças vivem experiências diversas em tempos, espaços e com materiais diversos, com objetivos que fazem parte do seu desenvolvimento mais amplo. A corporeidade se torna campo de exploração e a cada gesto e movimento vive suas experiências sentidas e vividas singularmente. A brincadeira permeia o cotidiano e as interações são objetos de aprendizagens. Dessa forma, os profissionais que estão presentes no cotidiano da vida coletiva precisam estar atentos aos processos que cercam as crianças, dentre eles a Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois “não se trata apenas de descrever ações que acontecem em determinados períodos de um ano letivo para vincular as crianças, espaços e experiências pedagógicas” (PAULIC; PETRUCCI, 2019, p.23 e 24, tradução nossa), é preciso criar pontes e estabelecer maiores reflexões para essa Transição.

Sabemos que nessa Transição há tensões e expectativas das crianças. Para garantir o acolhimento e a compreensão do adulto na sensibilidade desse processo, é necessário ir muito além dos objetivos descritos na BNCC relacionadas ao Ensino Fundamental. O foco na alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é necessário, porém precisam também ser consideradas que “as experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias,

seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas” (BRASIL, 2017, p.51). Nesse caso, a subjetividade e a curiosidade precisam ser levadas em conta. É necessário compreender as Transições e seus processos para auxiliar as crianças a vivenciar esse processo com autonomia e alegria.

5 A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS QUE ENTRELAÇAM

Os protagonistas do processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais são as crianças que, ao espiarem pelo buraco do muro, tornam a imaginação em evidência nesse processo.

Joceane Machado

Ao falar sobre transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, estamos primeiramente falando do principal sujeito que sente esse processo: a criança, sujeito esse que carrega uma história, que tem direitos, que constrói sua identidade a partir das suas experiências cotidianas, que brinca, questiona, sente, percebe o mundo a sua volta e é produtora de cultura (BRASIL, 2010). Pretendendo percorrer tessituras e delinear conceitos, vamos dialogar sobre quem é essa criança e como é percebida nessa mudança de etapa da Educação Básica.

Quando compreendemos que essa criança é um ser de direitos e que participa na construção da cultura, se percebe também a criança em sua subjetividade e se acredita que ela é capaz de aprender a seu próprio modo, sem ser subestimada pela ótica adultocêntrica, que ainda crê que elas são passivas e meras receptoras. Considera, portanto, que a criança e o adulto são protagonistas no processo de aprendizagens, através das experiências e na relação com o saber.

A trajetória social da infância perpassou diversos momentos. Dentre eles, nos séculos XIV e XV, a criança era compreendida como um pequeno adulto, período denominado de “infância negada”, quando ela era largada às margens da sociedade e não tinha direitos. Posteriormente, a criança era interpretada como alguém que tinha sua “identidade negada”, totalmente suscetível à dominação adulta, tratada sem muitos cuidados, pois, nessa perspectiva, ela não possuía identidade própria e deveria ser vigiada e controlada. Por fim, e até hoje defendida como tal, a criança foi reconhecida na sua infância como frágil e que necessita de cuidados, vivida de maneira plural e de diferentes formas em seus contextos e, principalmente, como ser social e de direitos (FRABONNI, 1998).

Nessa perspectiva, que credita à criança a capacidade de que ela também é um ser de direitos e protagonista dos processos de aprendizagem, é que Pagano (2017) corrobora dizendo que o professor não é o detentor do conhecimento a ser

transmitido e deve construir condições para que as crianças vivam a experiência da aprendizagem como uma investigação, conhecendo mais sobre si e sobre o mundo.

Quando compreendemos que a criança e o professor estão juntos no processo de construção do conhecimento, estamos valorizando as aprendizagens, e não somente o produto final chamado de trabalhos¹². Portanto, a articulação entre os ciclos na vida das crianças, vista por essa ótica, tende a valorizar a criança e seus processos.

A palavra transição em sua origem, do latim *transitio. onis*, significa, no dicionário, passagem de um estado de coisa a outro; mudança. A mudança e o desconhecido podem causar diferentes sensações, pois, quando não conhecemos algo, estamos sujeitos à angústia, ao medo, ao desespero, ou o contrário, um impulso, euforia e até mesmo descoberta de si em uma outra fase, outro espaço, outro sistema.

Em meio a essa mistura de sensações, está a criança pequena, de cinco e seis anos, descobrindo como lidar com isso dentro de si. Para este momento de mudança, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pondera que se faz necessário “estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2017, p.46). Sugere, também, que haja equilíbrio nessa mudança, garantindo os processos de aprendizagens das crianças, observando suas particularidades.

Nessa perspectiva, essa mesma criança que vive a escola nos anos que se passam é a criança que necessita ser compreendida em sua subjetividade. Isso inclui compreendê-la nesse processo de mudança, com seus medos e anseios. Conceber, contudo, a criança como ser social e de direito é afirmar que ela precisa ter oportunidade de opinar sobre as mudanças que ocorrem na vida dela. Nesse sentido, o artigo 13 da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, da ONU (1989), declara que:

A criança tem o direito à liberdade de expressão. Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja na forma oral, escrita, impressa ou artística, ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

¹² Por muito tempo, assim chamado pelo conhecimento de senso comum, derivado da visão assistencialista da educação.

Minha certeza recai sobre o fato de que, se acreditamos que a criança tem direitos e que tem a capacidade de expressar-se, é urgente dar voz às crianças, para que elas expressem e sugiram nessa mudança.

Sobre isso, discorrem Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 82): “atuar nas transições pode contribuir para criar nas escolas de educação infantil e ensino fundamental espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais”. Para pensar na continuidade dos processos, conseqüentemente os profissionais precisam estar engajados em um mesmo objetivo e abertos a pensar sobre o tema da Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para proporcionar às crianças momentos de fala.

Nesse sentido, desde 2009, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), já se tratava da articulação com o Ensino Fundamental, com a previsão da garantia da continuidade dos processos de aprendizagens das crianças e o respeito à infância das crianças (BRASIL, 2009).

Diante da discussão acima proposta, à criança na Educação Infantil precisam ser oportunizadas vivências com significado e continuidade pelas características da composição do currículo, que é centrado na corporeidade, no conhecimento de si e do outro, nas observações e transformações dos materiais, do espaço e das relações, bem como na exploração de desenhos em diversos suportes e movimentos (BRASIL, 2017).

Enquanto isso, no Ensino Fundamental, as experiências iniciais das crianças precisam ser consideradas, principalmente no primeiro ano, porém a composição do currículo se configura de maneira mais exigente, considerando conteúdos específicos àquela faixa etária.

Anterior às DCNEIs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica encontramos que:

Na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças. Essas transições envolvem, desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao público – da instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, até aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche a pré-escola; entre turnos e/ou entre docentes, no caso das crianças que frequentam a instituição em turno integral; e, num mesmo turno, entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias. (BRASIL, 2009, p. 40).

Diante disso, as propostas precisam ser elaboradas e pensadas pelos agentes envolvidos nessa transição junto à gestão e com a participação das crianças, assegurando a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças. Se essas frequentam instituições em turno integral, o processo de transição irá necessitar da presença de todos os profissionais para a discussão das ações junto às crianças.

Quando a concepção presente na escola é de que essa transição acontece de maneira integrada, em conjunto entre as pessoas caracterizando um processo, as brincadeiras devem ser consideradas essenciais nesse processo, bem como as exigências de tempo e espaço à criança protagonista desse processo (MOTTA, 2013).

Nesse sentido, contribuir para que as pessoas reflitam sobre esse tema se torna essencial para essa pesquisa. Com isso, a partilha das concepções e a articulação com os especialistas que abordam esse assunto se tornaram imprescindíveis para que haja futuras pequenas mudanças no ambiente escolar.

Em consequência disso, na seção que segue, há um apanhado sobre os achados que discorrem sobre a transição/passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o papel da escola na gestão dessa transição, bem como na docência e nas práticas pedagógicas que envolvem o contexto da transição. E, esses achados nos permitem conhecer o amplo repertório de produções que abordam esse assunto por diferentes ângulos.

5.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

A fim de enriquecer a pesquisa em torno da temática apresentada neste trabalho, foram encontradas algumas produções através de uma investigação em Bibliotecas Digitais, em busca de outros trabalhos que pudessem contribuir em nosso arcabouço teórico. Além disso, a realização desse tipo de pesquisa possibilita conhecer o que vem sendo dito por estudiosos sobre o tema de interesse do pesquisador, nesse caso a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa pesquisa é denominada Estado de Conhecimento: “em resumo, é a familiaridade com o estado de conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.30). Tal levantamento se torna necessário para enriquecer a pesquisa, pois mune o pesquisador de diferentes pontos de vista e faz ampliar horizontes no que diz respeito ao tema.

Esse conhecimento das produções acerca do tema valoriza o trabalho do pesquisador, procurando alinhar os conceitos e atrelar as descobertas. Alves-Mazzotti (2002, p. 31) reitera dizendo que “é ainda a familiaridade com a literatura produzida na área que permite ao pesquisador selecionar adequadamente as pesquisas que serão utilizadas, para efeito de comparação, na discussão dos resultados obtidos por ele”, a fim de discutir e entrelaçar conceitos, enriquecendo a pesquisa.

Ao encontro disso e mobilizada a entender melhor essa temática, busquei aporte de pesquisas utilizando recurso tecnológico através de repositórios de dissertações/ teses, tais como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (OasisBr) e também no site da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Utilizei para esta pesquisa os descritores *transição educação infantil* e *passagem educação infantil*, procurando encontrar os resultados dos últimos dez anos, no recorte de tempo entre os anos de 2009 e 2019, período justificado, pois abrange estudos mais recentes sobre o EF na perspectiva dos nove anos.

Na realização das pesquisas, encontrei os seguintes resultados, melhor dispostos no quadro a seguir. Dentre os títulos encontrados, situei temas relacionados à Transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais se tratando da importância da gestão desse processo e, também, ações direcionadas às práticas pedagógicas presentes nesse processo, totalizando, assim, 20 teses/dissertações encontradas nessa busca.

No que diz respeito às pesquisas com crianças, foram localizadas quatro pesquisas que consideram importante, nesse processo, a voz das crianças, que também são agentes desse processo e por isso ouvi-las se torna uma ação a ser considerada nesse processo de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Ao iniciar a busca avançada pelo descritor *transição educação infantil*¹³, encontrei 17 resultados de trabalhos, entre eles 13 dissertações e quatro teses.

¹³ A busca foi realizada em maio de 2020 e está disponível através do link: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=transi%C3%A7%C3%A3o+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&type0%5B%5D=Title&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2009&publishDateto=2019>. Acesso em: 21 maio 2020.

Da mesma forma, realizei a pesquisa com o segundo descritor *passagem educação infantil*¹⁴. Os resultados encontrados foram de três trabalhos, sendo eles três teses e nenhuma dissertação também com o recorte de tempo entre 2009 e 2019. Após elaboração do quadro acima, organizei todas as pesquisas da primeira e da segunda busca e me detive a uma leitura flutuante dos resumos.

Em uma dessas pesquisas, realizei a tentativa de fazer a busca pelo descritor *transição Ensino Fundamental*, e os resultados foram de 31 trabalhos, na totalidade, porém a maioria estava relacionada ao Ensino Fundamental e pesquisas sobre outros assuntos, ou à transição entre Anos Iniciais e Anos Finais, por isso a busca foi descartada. Por fim, uni as duas buscas, que totalizaram 20 publicações.

Quadro 1: Títulos das publicações encontradas

Título das publicações encontradas no Estado do Conhecimento
As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental
As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental
Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos
As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar
Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental
Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental
Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental
Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais
Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental
Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição

¹⁴ A busca foi realizada em maio de 2020 e está disponível através do link: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&lookfor0%5B%5D=passagem+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&type0%5B%5D=Title&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2009&publishDateto=2019>. Acesso em: 21 maio 2020. Pode haver variação após esta data de busca.

Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano
A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização
A transição do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento
Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP
O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais
Da assistência à educação infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí - MS (1995-2005)
Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso
De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental
A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica

Fonte: Elaborado pela autora.

Para organização desses resultados, formulei um quadro em que tablei os achados por título, autor/a, ano de publicação, instituições, no qual foram organizadas as pesquisas, metodologias e resultados. As informações estão melhor desenhadas no quadro abaixo:

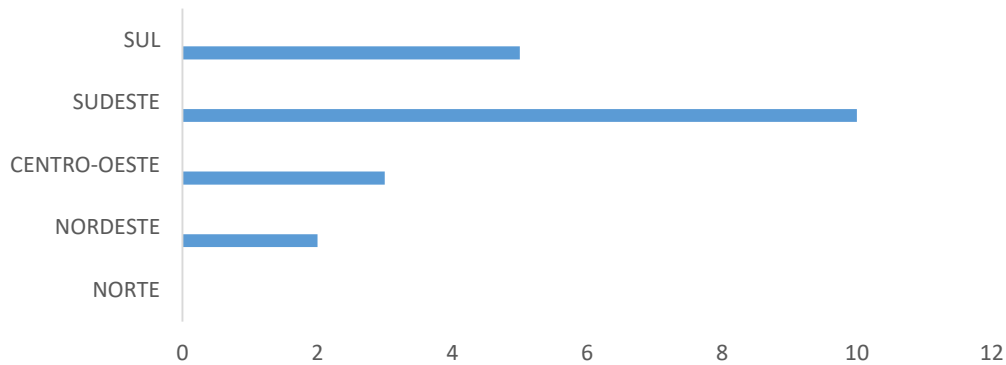
Quadro 2. Quadro de categorização

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
1								
...								

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento um comparativo das publicações nas regiões do Brasil. No gráfico 1, a percepção de maior incidência de pesquisas na região sudeste do Brasil chamou atenção, bem como a presença nula de pesquisas relacionadas ao tema na região norte do Brasil.

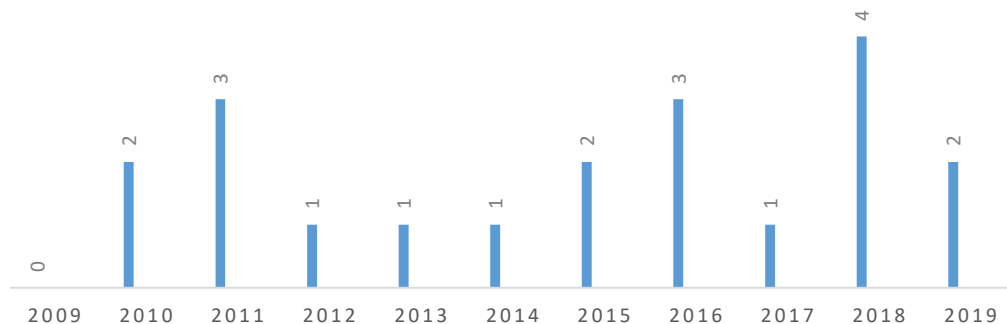
Gráfico 1. Publicações relacionadas à transição/passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental por região do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que, dentre os 20 trabalhos encontrados, entre as duas pesquisas por trabalhos relacionados à *transição educação infantil* e à *passagem educação infantil*, o ápice de publicações foi no ano de 2018 e nenhuma publicação no ano de 2009, conforme aborda o gráfico a seguir.

Gráfico 2. Período de publicações relacionadas à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental



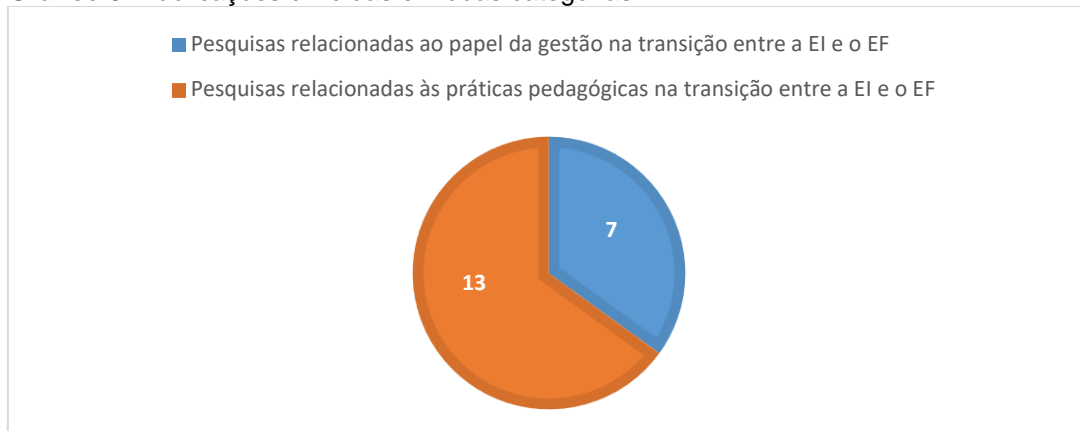
Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que no ano de 2009 não há publicações relacionadas ao tema e que o que pode ter influenciado é o fato de que eram recentes as mudanças para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Durante a leitura e categorização, observei que as pesquisas ou eram sobre as Práticas pedagógicas relacionadas à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ou sobre a Gestão dessa transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, direcionadas à coordenação pedagógica. Essa análise sugeriu a possibilidade de organizar por categorias e dialogar sobre os desafios e as

proposições do processo de transição. Para tanto, é possível ver as publicações relacionadas às Práticas pedagógicas e à Gestão no gráfico a seguir:

Gráfico 3. Publicações divididas em duas categorias.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre essas publicações, 13 estão relacionadas diretamente às Práticas pedagógicas em sala de aula, utilizando como estratégias metodológicas a pesquisa qualitativa, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Dessas, somente quatro pesquisas são de cunho etnográfico (LIMA, 2013; LANO, 2015; FERRÃO, 2016; MOTTA, 2013), utilizando como instrumento de coleta de dados diário de campo, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e desenhos.

Pesquisas etnográficas são pesquisas nas quais os pesquisadores se inserem nos locais de pesquisa por um dado período de tempo com objetivo de observar e coletar dados, investigando determinado grupo e tramando, assim, sua pesquisa. Neste caso, em específico, a pesquisa etnográfica acontece com crianças procurando investigar o contexto em que estão inseridas, dar voz e visibilidade às crianças dando voz às suas ideias e, ainda assim, observar as práticas pedagógicas vividas pelas crianças e as mudanças dessa transição.

Além dessas, outras duas realizam pesquisas com crianças, por um período de tempo não maior a dois anos, observando o cotidiano das crianças na Educação Infantil e o Ensino Fundamental, coletando dados através do diário de campo, rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas, porém apresentam-se como pesquisas longitudinais, sendo elas Marcondes (2012) e Campos-Ramos (2015).

No que tange às pesquisas direcionadas à Gestão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, estão presentes sete publicações que

consistem em pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, questionários, análise bibliográfica e documental.

Assim, a partir dessa compreensão acerca das publicações, conseguimos visualizar a possibilidade de um diálogo que permite discorrer sobre os resultados das análises desses trabalhos e o que dizem em relação a essa transição no cotidiano escolar. A seguir são apresentadas duas categorias de análise: a primeira apresentando (a) práticas pedagógicas e a criança na transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, e segunda abordando (b) o papel da coordenação na gestão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que essas podem ser compreendidas como as duas abordagens mais recorrentes nas teses/dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil quando a discussão se refere à transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

5.1.1 Práticas pedagógicas e a criança na Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental

Pesquisas realizadas, nos últimos 10 anos, no cotidiano da Educação Infantil com continuidade no primeiro ano do Ensino Fundamental destacaram a brusca mudança que há nessa transição. As crianças, nesse avanço de etapa, permanecem sendo crianças, porém as exigências nas práticas pedagógicas são maiores, desconsiderando a mudança suave e harmoniosa nessa transição.

Neste sentido, Souza (2011) corrobora dizendo que com a entrada das crianças no EF há perda do tempo destinado à brincadeira e aumento na quantidade de tarefas escolares e, ainda, destaca a opinião das crianças, que dizem ouvir menos histórias no primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante disso, percebemos que os resultados dessa pesquisa revelam a falta que as crianças sentem dos momentos para brincar, característica que antes se fazia muito presente na Educação Infantil, já que os eixos norteadores dessa etapa são as interações e as brincadeiras¹⁵ aliados à cobrança de tarefas da nova rotina.

¹⁵ Desde o documento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), os eixos norteadores do trabalho pedagógico (interação e brincadeiras) são citados, sendo reforçados no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010). Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica e as propostas precisam ser alinhadas às interações e às brincadeiras, as quais se tornam eixos centrais das aprendizagens das crianças.

Corroborando com isso, Marcondes (2012) destaca o processo da transição como um momento de tensão vivida pelas crianças em que há a espera por “aprender”, mas existem alguns temores e desencontros. Aponta, ainda, a diminuição no tempo de brincar, ressaltando as concepções docentes intencionadas à alfabetização em moldes tradicionais.

Convém reforçar que as crianças continuam sendo crianças e que a carga de responsabilidades diante desses sujeitos está sendo exigida de forma tensional, gerando cansaço e desconforto em um ritmo que parece não ser de continuidade e de maneira equilibrada, mas sim desconsiderando o fato de que são crianças de seis anos, ou até mesmo que ainda estão por fazer seis anos.

À vista disso, Campos-Ramos (2015), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo no momento de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando estudo longitudinal no período de dois semestres através de entrevistas estruturadas e semiestruturadas com os profissionais envolvidos, realizou seu estudo na perspectiva de como compreendiam a criança no processo da transição. Asseverou, então, que o brincar foi pouco destacado no início do EF, que, a princípio, o que era importante se estendia basicamente em saber ler, escrever e respeitar as normas de conduta, concluindo haver mais rupturas do que alinhamentos entre esses contextos.

Em diálogo com as autoras citadas acima, Ferrão (2016), em sua pesquisa sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com crianças e de cunho etnográfico e observação participante, com a coleta de dados através de diário de bordo, cita a importância de a criança ser reconhecida como sujeito de direitos, cidadã, bem como assegurar a ela condições para o seu desenvolvimento, não só da letra, mas com oportunidades de brincar, em seu tempo e espaço.

Além do tempo destinado ao brincar, que é reduzido no Ensino Fundamental, Aguillar (2011) aponta que há tentativas de controle da corporeidade com estratégias de disciplina relacionadas às crianças e implementação de normas de conduta a serem cumpridas. Assim, considerando como eixo central a criança, as interações e as brincadeiras, na Educação Infantil as crianças são impulsionadas à sua autonomia, tendo a corporeidade como experiência para o conhecimento de si.

Na Educação Infantil, a alfabetização se faz presente na articulação dos campos de experiência, visto que não há um currículo por disciplinas. Para tanto, a criança vive sua corporeidade e as experiências de forma integral, sem divisões. Cabe

ao adulto responsável a promoção de práticas educativas em consonância com o que dizem as políticas públicas, mas não de maneira prescritiva, e sim articulada em sua totalidade e balizada pelas interações e as brincadeiras.

No Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagens estão traçados, mas, da mesma forma, não precisam ser de maneira prescritiva, pois a BNCC (2017) defende que as características das crianças dessa faixa etária se organizem em torno dos “interesses manifestos pela criança” e que suas experiências anteriores sejam consideradas e que possam ser progressivamente ampliadas.

Em consonância, enquanto realizava a pesquisa bibliográfica nas bibliotecas digitais, atentei-me ao fato de que, na Instituição em que me graduei pedagoga e agora retorno mestranda (UFFS – campus Erechim), encontrei apenas um único trabalho que abordava a temática da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no campus Chapecó em Santa Catarina. Segundo Zanatta (2017), empiricamente, através das respostas das crianças, percebeu-se que, de fato, há um impacto psicológico indicativo, não necessariamente positivo ou negativo, no âmbito do funcionamento cognitivo da criança, concluindo que há grande crise na passagem da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É visível, dentre as pesquisas, a presença dos desafios relacionados às práticas pedagógicas na dificuldade em dar continuidade aos processos de aprendizagens no Ensino Fundamental e também à falta do brincar sentida pelas crianças que ingressam no Ensino Fundamental. Para tanto, Cardoso (2018) propõe a necessidade de haver ações integradas que considerem a criança na mudança de etapa e que estas sejam desenvolvidas em prol da garantia de uma transição sem rupturas, ou seja, mais harmoniosa e tranquila.

Acrescenta, ainda, Neves (2010) que há falta de diálogo na organização do sistema educacional brasileiro relacionado às duas primeiras etapas da Educação Básica, refletindo em desencontros que são vivenciados pelas crianças na *passagem* da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Da mesma maneira, Nogueira (2011) contribui com sua pesquisa dizendo que as práticas observadas na Educação Infantil estão fortemente ligadas à ludicidade e ao compromisso de formar leitores e autores, abrangendo situações reais de leitura e escrita, as quais estavam diretamente ligadas ao cotidiano das crianças, enquanto que no EF a alfabetização se torna mecânica, tornando “maçantes e enfadonhas” as práticas que deveriam ser convidativas e prazerosas.

É inegável, desse modo, que os desafios que cercam a mudança das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são voltados à falta do tempo para brincar e às práticas educativas que se tornam ruptivas, desconsiderando que, anteriormente, o cotidiano lúdico em que viviam as crianças era voltado inteiramente às brincadeiras e interações.

Em decorrência disso, não é o intuito dizer que as crianças vão seguir brincando o tempo todo em que estão no Ensino Fundamental, mas que, inicialmente, quando chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental, precisam, aos poucos, ser apresentadas a este universo, a essa nova etapa, sem que isso lhe cause traumas e lacunas na infância, configurando uma prática sensível e atenta às necessidades das crianças.

Convém destacar que há pouca participação da criança no contexto do Ensino Fundamental, que pretende “dar conta” de alfabetizar às pressas negando a trajetória de aprendizagem das crianças.

Ao falar sobre transição, Machado (2019) afirma que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa se constituir de maneira harmoniosa e sensível para as crianças. Complementa, também, dizendo que as rupturas devem ser mínimas e que os gestores devem atentar seus olhares para a transição, para que sejam respeitadas as singularidades das crianças e que sejam também de continuidade, já que as protagonistas do processo são as crianças.

Concordando com o que vinha sendo abordado até aqui, a categoria a seguir expressa a gestão da coordenação frente aos desafios da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, estar alinhando cada vez mais práticas pedagógicas às ações pensadas em conjunto na escola efetivam processos significativos quando refletidos entre todos os envolvidos nesse processo de Transição.

É preciso considerar a criança que está em fase de muitas mudanças e dar atenção especial a sua trajetória vivida nesse ingresso ao Ensino Fundamental. Acolher suas dúvidas e escutar sobre as suas expectativas são ações que tecem um cenário menos abrupto na caminhada entre essas duas etapas da Educação Básica.

5.1.2 Coordenação na gestão da Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Tecendo discussões sobre as concepções na transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, trago a ideia de que o professor é o adulto responsável pela transição, por mover ações propositivas que considerem a continuidade desse processo em que as crianças demonstram maiores incertezas. Nesse viés, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71) corroboram afirmando que “aos adultos cabe a função de mediação, iniciação, colaboração”. Assim sendo, as práticas relacionadas ao brincar necessitam ser, aos poucos, implementadas no primeiro ano do EF, a fim de proporcionar às crianças maiores encontros e continuidades para essa fase de mudanças.

A lei 11. 274/96 determinou que o Ensino Fundamental passaria de oito anos para nove anos, configurando mudanças em seu currículo e cotidiano. Desde então as crianças, que antes ingressavam aos sete anos na primeira série, passariam a frequentar o primeiro ano aos seis anos. Antecipou-se a chegada das crianças ao EF, mas quais mudanças efetivas foram tomadas para amenizar a forma como essa criança chegaria ao Ensino Fundamental?

Esse período é considerado pela BNCC (BRASIL, 2017, p.50) como um momento em que “as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. São crianças de cinco e seis anos que estão saindo de uma educação (infantil) para um ensino (fundamental): a discussão acerca da nomenclatura ainda está em vigência. Para isso, precisamos refletir sobre o nosso papel de mediadores desse período de mudança. Como melhor articular para que a criança não seja reprimida em sua corporeidade, perca seu encantamento pelas histórias de deleite e não seja demasiadamente exigida? São questionamentos que impulsionam ainda mais este trabalho.

No que tange às especificidades da garantia da continuidade no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, está presente o diálogo permanente entre os profissionais gestores envolvidos nesse movimento. Portanto, promover ações que suscitem reflexões sobre a temática na escola por parte da equipe diretiva e professores/as é uma das preocupações que envolve essa discussão e as publicações que fazem parte dessa categoria de análise.

Os adultos, nessa perspectiva, são responsáveis por criar ambiente favorável ao bem-estar de todos no espaço escolar, mediando conflitos e acolhendo as crianças e suas subjetividades. Para tanto, são necessárias ampliação dos espaços dialógicos e flexibilização no contexto escolar para que haja compartilhamento das ações pedagógicas que visem o desenvolvimento infantil de forma articulada nas etapas de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Considerar a mudança da perspectiva de atendimento às crianças que antes eram da Educação Infantil e que pela lei 11.274/1996 passaram a estar no Ensino Fundamental é considerar também que havia necessidade de novas configurações de currículo, que, em algum momento, precisavam contemplar a faixa etária das crianças que estavam antecipando uma etapa da sua vida.

Correspondente a isso, os estudos selecionados para compor essa categoria abordam a visão da coordenação nesse processo e o seu envolvimento com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Segundo Ribeiro (2014), que propõe uma pesquisa que analisa uma proposta curricular na perspectiva da gestão, há uma dicotomização nas etapas da Educação Básica que impede uma maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que há também uma certa dificuldade em perceber a criança como aquela que aprende, mas também tem a necessidade de brincar.

Autoras como Corrêa (2016) e Silva (2016) problematizaram a necessidade de propor um documento local que sirva como orientação para a escola, sugerindo caminhos e proposições que direcionem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para que haja um movimento entre os profissionais envolvidos nessas duas etapas.

Partindo dessa afirmativa, Souza (2018) destaca a necessidade de ações formativas por parte dos coordenadores pedagógicos e que estes estejam engajados juntamente com os professores nessas ações, proporcionando espaços de planejamento para que todos os envolvidos se sintam parte do processo de transição do percurso escolar das crianças.

Resta mencionar que as crianças são as protagonistas do processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e que são duas etapas da Educação Básica, uma vez que muitas escolas não percebem a importância da articulação dos agentes nesse processo. Essas mudanças nessa transição precisam acontecer de maneira harmoniosa, com o mínimo de rupturas,

considerando as singularidades e as continuidades, e estas características necessitam ser acompanhadas mais de perto pela gestão da escola (MACHADO, 2019).

Corroborando com essas premissas, o documento da BNCC aborda aspectos do Ensino Fundamental na perspectiva das transições que ocorrem e dos desafios relacionados ao currículo durante essa etapa da Educação Básica. Sendo assim,

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2017, p.50).

É absolutamente essencial instituir, assim, uma interlocução entre a teoria e a prática, oferecendo subsídios às equipes que compõem a frente dos processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Também que tomem conhecimento da importância da gestão desse processo e compartilhem ações formativas com os/as professores/as que estão presentes no cotidiano das crianças, a fim de colaborar com o seu desenvolvimento infantil, tendo em vista a pluralidade das infâncias e respeitando seus tempos e espaços.

Estes são aspectos que asseguram à pesquisa caráter singular que possibilitarão aprendizagens ímpares, bem como contribuição à região do Alto Uruguai gaúcho. Para tanto, a partir da análise do Estado do Conhecimento, esta pesquisa se distancia da maioria que está diretamente ligada às crianças e à inserção do pesquisador no ambiente escolar, porém aborda um caminho que pretendeu analisar a percepção das professoras que participam do processo de Transição das crianças entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, as ações que foram desenvolvidas ao longo da pesquisa contaram com estudo e análise das falas das professoras e suas experiências sobre esse processo. As práticas destacadas pelas professoras foram fundamentais para corroborar muitos dos estudos encontrados durante a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a seguir, pretendo expor os caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa e a importância de cada etapa na organização e projeção dos passos deste trabalho.

6 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que, se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (MINAYO, 1994, p. 25).

Cada indivíduo tem suas expectativas relativas às escolhas que faz e cada um constrói, à sua maneira, formas próprias de se comunicar através da linguagem. Com isso, traçar o percurso metodológico não é considerado uma tarefa fácil. Entre pensamentos e angústias, questionamentos e anseios, traçamos algo alcançável e vagarosamente conquistado, um caminho que está sendo traçado neste período após as disciplinas no PPGPE, ou seja, no Mestrado Profissional em Educação ao qual pertencço e aprendo constantemente.

Sendo assim, diante da escrita, devemos nos deixar levar pela criatividade e o entusiasmo para criar um modo particular de compor as palavras, e esse entusiasmo para mim é maior quando se trata de uma pesquisa em educação e que se relaciona diretamente com o cotidiano profissional de quem pesquisa.

Tendo em vista as colocações acima, esta pesquisa, de caráter qualitativo em educação, analisou concepções de um grupo de professoras que atuam na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre essa Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como suas práticas no movimento desse processo. Assim, neste capítulo, serão apresentados os pressupostos metodológicos que irão delinear os contornos deste trabalho.

A este respeito, quando se fala de pesquisa em educação, André e Princepe (2017, p.105) propõem que “o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa”. Dessa forma, e voltada ao cotidiano de quem trabalha na escola e percebe os desafios aos quais se propõe investigar, esta pesquisa é fruto de inquietações. De acordo com as mesmas autoras, a pesquisa ainda

Tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em

educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 105-106).

Reiterando estas afirmativas, Ludke e André (1986, p.3) dizem que, “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências e princípios que orientam o pesquisador”, logo, a subjetividade de quem pesquisa qualitativamente tem influência nas suas intenções de pesquisa.

Na concepção de Minayo (1994), a metodologia é a organização do pensamento acompanhada da prática realizada na interferência da realidade. Para tanto, esta pesquisa abordou uma investigação social de abordagem qualitativa, que, ainda, de acordo com a autora, “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22). Para tanto, uma pesquisa de caráter subjetivo e não neutro, pois o pesquisador carrega consigo suas crenças, valores e formas de ver o mundo conforme suas experiências até então vividas.

Acrescentando, ainda, sobre pesquisa qualitativa, Gauer e Gaskell (2002, p.68) dizem que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o aspecto de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Com relação a isso, esta pesquisa contou com recursos que possibilitaram análise da realidade através de entrevistas semiestruturadas nas quais foram utilizados recursos tecnológicos, aqui, no caso, plataformas digitais para entrevistas on-line. Neste caso, as transcrições das falas foram utilizadas para produção e análise de dados.

No intuito de valorizar a importância do estudo qualitativo no âmbito educacional, Bogdan e Biklen (1994, p. 23) defendem que “os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico”. Ao encontro disso, se deu o estudo desta pesquisa, que teve como intenção colaborar para que a escola avance em suas reflexões e encontre melhores caminhos, em meio ao diagnóstico das concepções sobre o tema e reflexão sobre as práticas já desenvolvidas, para avançar em seus processos educativos.

Não obstante, a premissa que baseia a maior parte dessa pesquisa qualitativa é a oportunidade de investigar como as professoras compreendem o processo de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando suas

experiências, suas práticas e suas estratégias em relação às mudanças que ocorrem nessa transição.

Claro está para o pesquisador que, além de a pesquisa contribuir para sua formação pessoal e profissional, ele também estará cumprindo sua função social diante da realidade a qual pertence, colaborando para que haja mudanças e reflexões voltadas àquilo que necessita de um olhar mais aguçado na área da educação.

Partindo desse propósito, é fundamental que o pesquisador investigue, através da busca bibliográfica, quais são os antecedentes sobre o tema de pesquisa e o enfoque dos estudos já existentes sobre o assunto.

A este respeito, a bibliografia é o que cerca o tema até o momento da escrita, é o arcabouço teórico que trará valor e veracidade às teorias da pesquisa. Segundo Gamboa (2013, p. 87), “as teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto”. Para tanto, a pesquisa bibliográfica está inserida como parte fundante do processo de escrita, no contexto da pesquisa, reiterando para a validação da temática, comparando e relacionando o que há de produções até o momento da escrita.

Complementando ainda sobre pesquisa bibliográfica, Macedo (1994, p.13) diz que “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Portanto, torna-se essencial realizar um “apanhado” de outros trabalhos relacionados ao tema de pesquisa.

No sentido mais amplo do termo, refere-se a um planejamento que é pré-requisito de qualquer pesquisa, e isto envolve um tanto de procedimentos metodológicos, tais como localizar os trabalhos em repositórios confiáveis, realizar a seleção e articulação das publicações, atentando-se sempre à confiabilidade das fontes e, não menos importante, realizar leitura do material encontrado, organizando em quadros, gráficos e tabelas (MACEDO, 1994).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica deste trabalho se deu a partir da busca por resultados em bancos de teses e dissertações, bibliotecas digitais, além de autoridades pesquisadoras do assunto da transição que estiveram presentes nas linhas dialogadas deste trabalho.

Nesse viés, este trabalho esteve subsidiado pelas pesquisas de Durkheim (2010), Fernandes (2010), Freire (2001) e Paro (2010) dialogando sobre educação e o papel da escola diante dos desafios ao longo dos anos, no sentido de situar o(a)

leitor(a) sobre a função da escola em articular os saberes, as experiências e uma percepção humanista. Inseridos na seção que dialoga sobre a legislação e o papel das políticas públicas em orientar as decisões, estão presentes, em meio às leis e documentos citados, as teorias de Freire (1996), Laval (2013) e Oliveira e Cruz (2010) subsidiando as prerrogativas referentes às decisões da escola para com a criança.

Balizada ainda por Carvalho (2015), Frabboni (1998), Sarmiento (2011), Corsaro (2002), Tonucci (2005), Martins Filho e Prado (2011), Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), Garcia, Pagano e Junqueira Filho (2017), Barbosa (2012) e Motta (2013), se deu o diálogo sobre a historicidade do conceito de criança, infância e a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

A fim de compreender melhor sobre as crianças (atores sociais e de direitos) e sua história na conquista dos direitos sociais nas suas infâncias, vamos utilizar também da análise documental, na qual, segundo Severino (2007, p. 122), “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Desta maneira, alguns marcos legais irão subsidiar este trabalho, sendo eles correspondentes à Educação Brasileira e apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Documentos analisados ao longo do trabalho

Documento	Ano
Constituição Federal Brasileira	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	1998
Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	2007
Subsídios Para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica	2009
Diretrizes Curriculares Nacionais	2010
Base Nacional Comum Curricular	2017
Política Nacional de Alfabetização	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Após pesquisa bibliográfica e documental, utilizamos a pesquisa de Estado do Conhecimento, que, de acordo com Morosini (2015, p.102), é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos,

teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Para tanto, essas reflexões são suporte para diálogos que enriquecem a pesquisa.

À vista disso, a pesquisa do Estado do Conhecimento foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (OasisBr) e na Biblioteca Digital da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), buscando produções que se fizeram importantes no diálogo com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os descritores utilizados para esta pesquisa foram *transição educação infantil* e *passagem educação infantil*, totalizando, após a seleção e leitura dos resumos, 20 publicações dos últimos 10 anos em Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Destes trabalhos, encontrados na pesquisa de Estado do Conhecimento, estão selecionados os que continham no título as palavras-chave escolhidas como descritores na busca. Para tais publicações, foram criadas categorias que emergiram durante a leitura dos resumos, as quais se referem a (i) práticas pedagógicas que envolviam os processos da transição e (ii) gestão da escola no envolvimento do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Mais adiante, foram analisados, dentre as publicações, alguns aspectos importantes como as metodologias utilizadas (notando-se a baixa incidência de pesquisas com crianças), também o ano das publicações delimitando o período de 2009 a 2019, bem como a região que as pesquisas aconteceram e os objetivos de cada uma delas, detendo-se aos resultados, os quais foram, aos poucos, inspirando essa pesquisa.

Após a pesquisa de Estado de Conhecimento, foram utilizadas como recursos metodológicos para construção de dados entrevistas semiestruturadas organizadas em três blocos (Apêndice C¹⁶).

Nesse caso, para a análise dos dados, Ludke e André (1986, p.12) afirmam que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias,

¹⁶ A intenção do roteiro presente no apêndice C é o de possibilitar a produção de dados através da escuta das professoras num diálogo consentido e real que envolva suas concepções e práticas. Sendo que um dos momentos aconteceu nas entrevistas com as professoras que atuam na Educação Infantil e, em outro momento, com as professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

desenhos, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. Na presente pesquisa todos os dados da realidade foram considerados importantes.

Em decorrência disso, as professoras entrevistadas tiveram sua identidade protegida garantida e assegurada. Nesse sentido, também foram informadas quanto ao que disseram, somente para fins pedagógicos, sem danos de exposição às partícipes. No total foram convidadas 12 professoras, 6 delas atuantes no momento no último ano da Educação Infantil e as outras 6 atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, como é possível ver no quadro abaixo:

Quadro 4: Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	ATUAÇÃO	ESCOLA
2	Educação Infantil	Particular
2	Ensino Fundamental 1º Ano	Particular
2	Educação Infantil	Municipal EMEI/ EMEF
2	Ensino Fundamental 1º Ano	Municipal EMEI/ EMEF
2	Educação Infantil	Municipal EMEI
1	Ensino Fundamental 1º Ano	Estadual – Não central
1	Ensino Fundamental 1º Ano	Estadual - Central

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, também, as entrevistas semiestruturadas serviram de instrumentos de produção de dados e consideraram a fala das professoras um dos principais elementos de informações. Neste caso, Gaskell (2002, p.65) considera que:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua atuação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Nesse caso, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa a partir de esclarecimentos sobre os riscos e os benefícios citados em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como as garantias sobre os riscos, sendo eles: a confidencialidade dos dados e a segurança do armazenamento do material em dispositivo eletrônico de uso pessoal por 5 anos (Apêndice B¹⁷). Configurando como instrumento de produção de dados, as transcrições das

¹⁷ Neste apêndice está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido oferecido em modelo digital com critério de assinatura também digital.

entrevistas e a sua veracidade garantiram análise de dados genuína e de grande contribuição para este trabalho.

A entrevista on-line possibilitou maior produção de dados. As perguntas foram divididas em blocos de discussões. Após a pesquisa de Estado do Conhecimento, na para melhor aproveitamento do tempo e consistência da pesquisa. Ciente de que somos seres políticos e subjetivos, permeados por crenças e modos diferentes de perceber o mundo, a maneira como interpretamos e articulamos os artefatos do cotidiano revela muito de nossas concepções e como estas implicam na maneira como escrevemos.

Este projeto, os instrumentos e os TCLE foram submetidos à Plataforma Brasil e aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 02/07/2021, subsidiado no Parecer de Aprovação¹⁸ de nº 4.814.852, CAAE 46771021.6.0000.5564.

Em meio à pesquisa, houve mudanças de planos. Uma pandemia no meio do caminho. Diante disso, faz sentido abordar o contexto e como o rumo das coisas foi mudando e tomando a forma deste trabalho.

6.1 UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO: MUDANÇAS NO RUMO DA PESQUISA

O universo da pesquisa sofreu algumas alterações desde a ideia inicial. Em decorrência disso, a ideia original de pesquisa com crianças de inspiração etnográfica se tornou delicada em meio a uma Pandemia (caracterizada pelo vírus da Covid-19)¹⁹ que acometeu o mundo todo há um ano. Nesse caso, pareceu de veríssima importância situar quem lê quanto aos contextos que se inserem nesta pesquisa e os sujeitos que compõem a produção de dados.

Nessa perspectiva, diferente da ideia inicial de escutar as crianças, observar o cotidiano da escola e estar inserida presencialmente na rotina das crianças, a conjuntura dos fatos nos proporcionou ouvir professoras de diferentes escolas, caracterizando uma pesquisa qualificada e com fatores relevantes a serem considerados, partindo desses diferentes lugares de fala.

¹⁸ O Parecer de Aprovação segue em anexo neste trabalho.

¹⁹ Para saber mais sobre esse contexto e a Pandemia da Covid-19, acesse <http://bvsmms.saude.gov.br/ultimas-noticias/3135-novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas> e conheça mais sobre o assunto.

Durante o percurso de escrita, a Pandemia da Covid-19 nos impediu de estar como presença efetiva na escola, pois as escolas ficaram por mais de um ano fechadas. No entanto, foi também esse cenário que nos possibilitou contatar várias professoras de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental através de uma plataforma digital, com tempo e na comodidade das suas casas para dialogar sobre o assunto da Transição. Nesse contexto, a entrevista se estendeu a várias realidades:

1) escola particular – foram convidadas quatro professoras, sendo duas atuantes no último ano da Educação Infantil e duas no primeiro ano do Ensino Fundamental; 2) escola municipal – caracterizada como Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), foram convidadas quatro professoras, sendo duas atuantes no último ano da Educação Infantil e duas no primeiro ano do Ensino Fundamental; 3) escolas estaduais – foram duas escolas em dois extremos da cidade, sendo as duas partícipes (uma de cada escola) professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental; 4) escola municipal – caracterizada como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), foram convidadas duas professoras, sendo as duas atuantes no último ano da Educação Infantil. Todas as escolas situadas na cidade de Erechim, Rio Grande do Sul.

No total foram 12 professoras participantes, todas mulheres, entre 25 e 45 anos. O convite se estendeu a 13 professoras, sendo que uma delas desistiu do diálogo por não se sentir bem emocionalmente nesse período de Pandemia. Dentre as 12 professoras, 4 delas possuíam Mestrado em Educação em instituições públicas, como em resumo no quadro a seguir:

Quadro 5: Contexto e perfil dos sujeitos da pesquisa

Escola	Área de atuação	Localização da Escola	Idade	Mestrado	Nº participantes que desistiram
Estadual	1º ano EF	Central	29 a 35	0	0
Estadual	1º ano EF	Não Central	33 a 38	0	0
EMEI	Pré-b EI	Central	29 a 34	0	1
EMEI/ EMEF	Pré-b EI	Não Central	36 a 31	1	0
	1º ano EF				
Particular	Pré-b EI	Central	25 a 41	3	0
	1º ano EF				

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, houve um diálogo prévio e acolhedor sobre a proposta da pesquisa e o esclarecimento quanto ao uso do conteúdo produzido para fins pedagógicos. Nesse sentido, garantiu-se a confidencialidade dos dados, bem como os riscos e benefícios da pesquisa foram esclarecidos às partícipes. Houve contato, mas não será incluído nenhum comentário relacionado às suas falas. No que diz respeito à quantidade de participantes e aos locais escolhidos, foram observadas e convidadas escolas de diferentes localizações na cidade (central e não-central) para que fossem distintos os dados produzidos e com maior validade, sendo assim, a escolha das professoras de Educação Infantil dentre as duas esferas: municipal e privada e a escolha das professoras de Ensino Fundamental dentre as três esferas: municipal, estadual e privada se deu pela intenção de querer saber as demandas de cada uma e as distintas percepções se tratando de lugares diferentes, a fim de enriquecer a pesquisa. Como sabemos a rede estadual não atende a Educação Infantil, mas sente um grande impacto ao receber essas crianças em seus espaços, questão bem diferente da Escola de Educação Infantil.

O intuito, ao selecionar essas escolas para participar da pesquisa, foi o de analisar em diferentes ângulos a perspectiva das professoras e contemplar a diversidade das diferentes localizações dentro da cidade, desde a mais central até as que não são centrais. Por isso, trata-se dessa seleção como pré-requisito para que dentro das respostas pudéssemos ter uma variedade de experiências sendo contempladas.

Logo após a aceitação da participação das professoras na pesquisa, através dos Termos de Consentimentos, iniciamos a produção de dados através das entrevistas, que aconteceram por uma plataforma remota, gravadas uma a uma, extraído áudio e transcrito em conformidade com os assuntos abordados em cada eixo da entrevista. Nas entrevistas, as professoras se sentiram à vontade para falar das suas concepções, anseios, preocupações, práticas e sugestões que envolviam a Transição das crianças entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

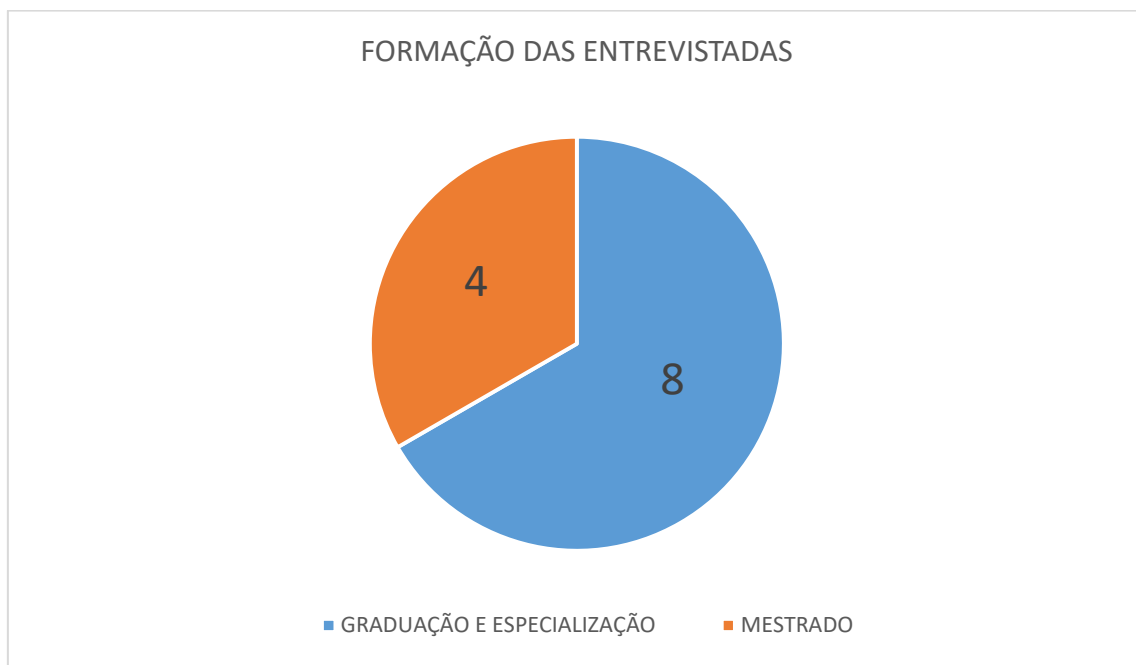
Durante as transcrições das falas, percebi que surgiram muitas questões que levaram ao título dessa pesquisa, pois a relação com os espaços, os tempos e os materiais faz parte do conjunto de mudanças que as crianças vivem durante a Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, durante a costura das falas e a comparação entre as experiências das partícipes da pesquisa, surgiram fortemente alguns rituais que são reproduzidos ao longo da história na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, como, por exemplo, a antecipação, ainda presente, dos conteúdos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, o uso do caderno na Educação Infantil, a cópia sem sentido e a visão da Educação Infantil como pré-requisito preparatório para o Ensino Fundamental.

Dessa maneira, é importante destacar que a formação das participantes é um dos aspectos a ser considerado na produção de dados. Nesse aspecto, é importante destacar que todas são graduadas, dentre elas nos cursos de Educação Física e Pedagogia. As especializações são diversas, dentre elas Pós-Graduação em Gestão, Neuropsicologia, Educação Infantil, Educação Especial e Interdisciplinar. Na perspectiva formativa, as 12 professoras têm algum tipo de formação além da Graduação, e 4 dessas professoras têm Mestrado em Educação (todas em instituição pública).

Nesse sentido, o gráfico abaixo mostra a disparidade na formação das professoras, sendo que 1/3 possui mestrado:

Gráfico 4: Formação das professoras



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, faz-se necessário explanar a conjuntura da área formativa que define o posicionamento epistemológico do conjunto de entrevistadas. Para isso,

definimos quadros para melhor organizar as falas e agrupá-las de acordo com o bloco. O primeiro é a organização de um quadro de horários e informações importantes a serem consideradas ao longo da escrita. Nele foram organizados os horários para facilitar o cronograma de entrevistas:

Quadro 6: Organização das entrevistas

Professoras partícipes da pesquisa			
Escola	Etapas	Identificação/ Substituição do nome	Horários das entrevistas
EMEI	Educação Infantil	P1	DIA xx/xx/xxxx ÀS 19H

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, estabelecemos parâmetros para organizar e relacionar as informações obtidas, para compreender o lugar de fala dos sujeitos da pesquisa, bem como suas experiências na área educativa. Todos os nomes foram substituídos por P1, P2, P3, P4 e assim por diante até a P12.

Por conseguinte, houve organização e categorização dos dados, como tratamento das informações articuladas a seguir.

7 TECENDO FIOS: PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO

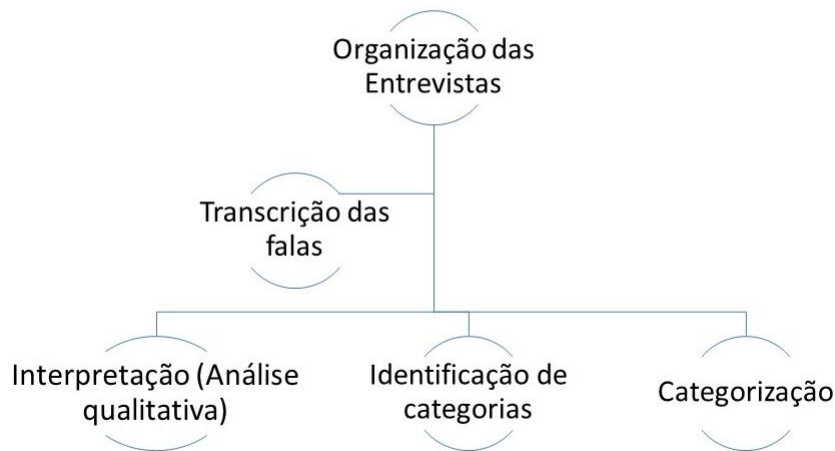
No intuito de tecer fios entre a empiria e as teorias que levam aos desafios do tema central desta pesquisa, que tem como temática a Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, foi necessário investigar os conceitos de Transição entre a Educação Infantil e o Primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva de professoras que atuam no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Neste caso, foram 12 os docentes atuantes na rede pública municipal e estadual e na rede privada de ensino do município de Erechim que contribuíram para a produção de dados e importantes discussões ao longo das conversas durante as entrevistas.

Como instrumento de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas na modalidade on-line, as quais permitiram levantamento da experiência empírica sobre a Transição e práticas que envolvem os desafios desse processo na vida das crianças e professoras. Após as entrevistas semiestruturadas, a partir das quais se deu a produção de dados, essas foram integralmente transcritas e consideradas em seus aspectos mais subjetivos, observando, assim, as singularidades, as múltiplas facetas que envolvem um discurso oral, utilizando como referência a análise de conteúdo.

Essa fase de organização da análise Bardin (2016) descreve como a prévia da análise. Nesse momento, é essencial que haja um objetivo elencado para selecionar e organizar os dados produzidos ao longo das entrevistas, de caráter flexível e pré-requisito para a identificação de possíveis categorias de análise.

Sendo assim, para a análise de conteúdo, houve exploração do material, que, nesse caso, se deu através das transcrições das falas das entrevistadas a partir da escuta e digitação na composição dos dados. Não obstante, a interpretação válida permitiu elaboração de quadros sobre as informações resultantes da análise de conteúdo, associando-as às leituras realizadas de antemão. Nessa perspectiva, caracterizada como análise qualitativa, foi necessário que houvesse certa distância do conteúdo para melhor compreender as situações e validar as interpretações sem julgamentos equivocados (BARDIN, 2016). A seguir elaboramos um mapa do tratamento dos dados, esclarecendo as etapas. Após a pesquisa de Estado do Conhecimento, na constitutivas da análise:

ANÁLISE DE CONTEÚDO - (BARDIN 2016)



Fonte: Elaborado pela autora.

Na feitura das análises, eleger categorias, para que estas fossem a base epistemológica da pesquisa, não foi tarefa fácil. Inúmeros elementos pareciam ser essenciais a serem contemplados e percorridos após a pesquisa de Estado do Conhecimento. Porém, em uma fase de “pente fino” nas falas e nas transcrições, em que houve escolhas a serem feitas, era preciso tomar uma direção, rumo ao objetivo, considerando os pontos que mais emergiram ao longo das entrevistas, pensando, assim, nas categorias de análise.

A categorização é considerada por Bardin (2016, p.147) “uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Nesse sentido, ao longo das tessituras, alguns questionamentos estavam programados, sendo esses: as concepções sobre o tema Transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, seguindo para as práticas pedagógicas desenvolvidas na docência e, por fim, preocupações e sugestões de novas práticas reflexivas que envolvem o tema da Transição.

Elaborando as transcrições, num movimento de vai-e-vem, foram diagnosticadas algumas falas recorrentes em vários momentos das entrevistas, evidenciando uma categoria que surpreendeu e que permeou a maioria dos diálogos. Ademais, a primeira categoria de análise se constituiu a partir das concepções das professoras sobre a Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino

Fundamental, abrangendo, também, as concepções de criança, aprendizagem e conceitos sobre cotidiano na escola.

Por conseguinte, a segunda categoria, sobre as práticas pedagógicas educativas, é disposta sobre alguns aspectos importantes dessa Transição e como esses aspectos são considerados, ou não, na atuação docente, bem como as preocupações diante das pontes que se fazem necessárias nesse processo. Por fim, e não menos importante, a terceira categoria: tempos, espaços e materiais, na qual foi apontado como as mudanças desses elementos impactam no processo de Transição para as crianças.

7.1 A TRANSIÇÃO: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Nessa primeira categoria de análise, são articuladas às falas das professoras partícipes das entrevistas tessituras a partir do tema da Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Desse modo, é importante ressaltar que algumas das concepções destacadas pelas professoras se originam do senso comum, porém outras têm origem epistemológica, decorrente da caminhada profissional em que cada uma se encontra.

Para tanto, tecer a escrita das análises pareceu-me um grande desafio, pois sabemos que o fato de cada pessoa e cada concepção ter origem em um determinado lugar de fala é fator influenciador na análise dos dados. Destaca-se, ainda, que quatro das doze professoras entrevistadas possuem titulação de mestres ou mestradas, com mestrado realizado em instituição pública federal.

No encontro com os sujeitos da pesquisa e durante o diálogo, ficaram evidentes as concepções distintas sobre a Transição entre as duas etapas iniciais da Educação Básica. Dentre elas, destacaram-se falas das professoras que percebem a criança desde o seu nascimento como agentes sobre a cultura e protagonistas nas suas aprendizagens e as transições são compreendidas como pequenas conquistas ao longo da sua vida: “o engatinhar para o caminhar, do comer sozinha, então, são conquistas... eu acho que Transições são conquistas” (P2)²⁰. Diante dessa problemática, há distintas maneiras de compreender as Transições.

²⁰ Para cada professora entrevistada, foi garantida a discrição da identidade. Diante disso, seus nomes foram substituídos pela letra “P” relativo à “Professora” e os números respectivos de sua substituição, assim de P1 a P12.

Bronfenbrenner (1989, p.191, *tradução nossa*) define o desenvolvimento humano como “um conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. As Transições são compreendidas como processos de desenvolvimento da vida dos seres humanos. Nessa perspectiva, são compreendidas como Transições as mudanças que fazem parte do desenvolvimento na vida de todo ser humano.

Por esse motivo, foram unânimes as falas das professoras relacionando a Transição como um período de desenvolvimento das crianças, destacando como “um processo de transformação, seja do ambiente, do espaço, do tempo, de qualquer situação que a gente vá se transformar em algum sentido” (P7). O sentido de transformação está fortemente ligado à maneira como as crianças passam a compreender o tempo, os espaços e os materiais, pois no primeiro ano há uma necessidade de materiais mais individualizados, dando lugar ao livro didático e ao caderno, o tempo do brincar é substituído por recreios com tempos cronológicos reduzidos e os espaços estão modificados, prontos, sem muita agência e participação das crianças.

Dessa forma, “falar de Transição é falar de uma passagem! E eu brinco com as crianças que é um degrauzinho a mais, no sentido do crescimento deles, mas, também, é um desafio muito grande, porque, assim, até que ponto a gente tá acolhendo o que a criança viveu antes?” (P1). À face disso, há uma preocupação com o desenvolvimento das crianças, uma vez que, quando essa professora diz “um degrauzinho a mais”, está se referindo a uma mudança de nível em que também mudam os interesses das crianças e há necessidade de continuar avançando em seus processos de aprendizagens. Entretanto, o ponto-chave da fala nos remete a um futuro acolhimento e à preocupação de como será esse processo de “subir um degrau”. Diante disso, há necessidade de acolher o processo anterior e colaborar para as continuidades dos saberes, realizando pontes entre as experiências vividas previamente pelas crianças e as que elas estão construindo.

Em consonância com importantes aspectos relacionados à transição, Azevedo (2019, p.59) corrobora com o fato de que:

as transições estão associadas a construções de novos significados porque são ocasiões em que as pessoas são impelidas a realizar mudanças em face das rupturas nas contingências nas quais se reconheciam. Os indivíduos experienciam a tensão entre a continuidade da subjetividade e, ao mesmo tempo, os desafios da mudança.

Nesse sentido, durante esse tempo de Transição, em que uma fase acaba e inicia-se outra, as crianças estão cheias de expectativas frente ao desconhecido e com muitas dúvidas sobre o que virá, sendo que as famílias, através das suas próprias experiências, incutem determinadas visões de um primeiro ano que carrega mais seriedade e menos brincadeiras, mais conteúdos e menos momentos no parque.

À vista disso, as transições escolares são períodos em que há redefinições dos processos de construção de identidade. É como se houvesse uma nova configuração em que as pessoas organizassem novas formas de ser e estar no mundo, diante de uma nova fase. Essa configuração inclui novas formas de aquisição das habilidades e novas formas de se adequar frente às novas situações. Dessa maneira, a forma como está sendo inserida em um novo espaço legitima ou não o reconhecimento de pertença nesse ambiente pelo grupo a sua volta (AZEVEDO, 2019).

Nessa acepção, no entendimento sobre a Transição presente nas falas das seis professoras de Educação Infantil, diferente das falas das seis professoras de Ensino Fundamental, é em defesa de que deve ainda permanecer movimentos de brincar mais longo no início e que se construa junto com as crianças e aos poucos a rotina do Ensino Fundamental.

Quando se trata de um período em que a criança passa por um “avanço” marcado pela mudança do tratamento do tempo, dos materiais e dos espaços, segundo a percepção de três dentre as seis entrevistadas atuantes no primeiro ano, ainda há fortemente a interpretação de que o primeiro ano precisa diminuir o brincar e aprender os conteúdos. Isso fica evidente na fala da P11 sobre essa Transição, destacando que:

É a saída da Educação Infantil e o acesso ao Ensino Fundamental, onde eles saem do brincar, que a Educação Infantil é muito o lúdico, o brincar, a ludicidade. E, eles saem desse momento, para ir para a sala de aula, onde não é só a ludicidade. Mas nós temos o conteúdo, o ficar mais em sala de aula. Para mim, esse é o ângulo dessa transição. Eles deixam do brincar e passam a ter mais contato com o conteúdo.

Sendo assim, a *criança da Educação Infantil* passa a ser o *aluno do Ensino Fundamental*. Essa Transição acontece de forma tão naturalizada e ainda mais evidente se pensarmos na escola como aquela que tem a missão de formar os sujeitos considerados “incompletos” a se desenvolverem e alcançarem a vida adulta. Cada vez mais a criança vai sendo enquadrada nos moldes da escola, deixando de ser a

criança para se tornar, além disso, aluno, na comparação errônea de que a criança “só brinca” e o aluno “só aprende” (MOTTA, 2010).

Por esse motivo, há quem pense sobre a necessidade de estar acolhendo e compreendendo essa criança que chega no primeiro ano do Ensino Fundamental considerando suas experiências no ano anterior, já que, apesar de estar subindo um degrau, ela é ainda uma criança de 6 anos que vive suas experiências, ainda como uma criança, que brinca, joga, encena, imagina, cria e vive experiências de um tempo que não é o tempo cronológico. Nesse viés, dentre as professoras de primeiro ano, outras três professoras, sob um olhar sensível, oportunizam às crianças, no início do ano, acolhimento às potencialidades, as escutando e dando importância às suas aprendizagens, conforme cita a fala de P9 sobre a Transição:

Essa transição ela é bem importante, e é uma preocupação enquanto professora, e enquanto famílias... os pais trazem muito isso para nós. Porque as crianças vêm de uma proposta de Educação Infantil de *brincar*, de *aprender brincando*, de *atividades lúdicas* e aí chega no Ensino Fundamental e, de certa forma, tem uma mudança. Mas como professora e escola a gente busca, então, que essa *transição aconteça de maneira leve*, que a criança não perca aquilo que aconteceu com ela na Educação Infantil e que ela continue se encantando no primeiro ano. O nosso trabalho é continuar com uma proposta lúdica, claro que agora com os objetivos do Ensino Fundamental [se referindo aos objetivos presentes no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC], mas dar continuidade a esse processo lúdico e encantador que eles tinham na Educação Infantil.

Diante disso, se torna essencial um processo sem muitas rupturas, considerando que muitas das crianças mudam de escola nessa Transição, deixando seus colegas, sua turma e, ainda assim, tendo que se adaptar a uma realidade totalmente diferente da que estavam habituadas.

Nesse período de acolhimento em que as crianças estão conhecendo as pessoas, os colegas, os adultos da escola, os espaços (sejam eles na escola nova ou num outro espaço da mesma escola), esse olhar para a leveza da Transição entre essas duas etapas e o envolvimento com as crianças através do brincar, da escuta e da ludicidade permite que as continuidades desse processo aconteçam. Ciente disso está a fala de uma das professoras que representa o pensamento cultural da maioria das entrevistadas, que, durante a entrevista, falam da concepção equivocada sobre a Transição e reconhecem que “acontece que a gente criou uma cultura de entender que do último ano da Educação Infantil pro primeiro ano do Ensino Fundamental essa Transição tem que ser brusca, digamos assim, ela é muito impactante, porque é algo assim... da água pro vinho” (P7). Nesse sentido, durante anos esse impacto relatado

nessa Transição é algo que implica também na maneira como acontece o acolhimento da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, na crença de que essa criança que está ingressando no EF precisa ser tratada com uma cobrança maior e que o brincar é coisa do passado, por isso de forma “brusca” ou “da água pro vinho”.

Por conseguinte, a Transição escolar está disposta em uma dentre outras formas de compreender as Transições, que estão explicitadas a seguir como forma de interligar as partes e perceber que não é possível dissociar os sujeitos desses processos de desenvolvimento pessoal e que desde o nascimento passamos por diferentes processos de Transições pessoal e coletivos e em diferentes espaços da sociedade.

Se na Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental o momento acolhedor da chegada das crianças em um novo espaço for regido com entendimento, paciência e mais leveza, existe maior possibilidade de ser uma Transição menos dolorosa, sem muito impacto, pois, conforme a Base Nacional Comum Curricular, “para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo [...] evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.” (BRASIL, 2017, p. 46 e 47).

Ao encontro disso está a compreensão de que essa fase de transição é sim “um degrau a mais” na vida das crianças, mas como os educadores mediam esse momento é que diz sobre as relações que vão sendo estabelecidas e que vão contribuir ou não para que as aprendizagens sejam de maneira mais significativa, inclusive na elaboração de conceitos mais abstratos, já que conforme P7:

[...] No Ensino Fundamental as estruturas são diferentes, mas muitas coisas não são necessárias de serem interrompidas, assim, já. E que, elas naturalmente vão deixar de acontecer pelo desenvolvimento da própria criança, pelos interesses dela, pela sua capacidade de compreensão alguns conceitos mais abstratos, em que essa experiência é mais concreta, mais lúdica, talvez não vai mais ser necessária mais pra frente, lá no segundo, terceiro ou quarto ano, mas que no primeiro ano ela ainda é.

Ao retratar um pensamento sobre a Transição, P7 nos leva a pensar sobre as experiências concretas que as crianças vivenciam na Educação Infantil e de como elas ainda são necessárias no primeiro ano do Ensino Fundamental para que estabeleçam novas conexões com as formulações mais abstratas de construção de conhecimento. Porém, se essas mudanças acontecem com maior tranquilidade e

continuidade, cada vez mais as crianças se sentirão seguras em suas aprendizagens, e as mudanças acontecerão conforme suas capacidades e interesses.

Em contrapartida, há concepções que acreditam que desde a Educação Infantil deva-se pensar na preparação das crianças. Nessa perspectiva, além do caderno, se vai adiante, como se a função fosse também a alfabetização, como diz P11 ao falar de suas concepções:

[...] eu acho que sim, precisar trabalhar com a criança as letras, letra de um animal referentes às letras, ao alfabeto, à letra do nome. Claro que lá no 1º ano a gente faz a construção de cada letra, do significado, dos sons, mas eu acredito que eles não podem vim tão 'crus' lá do pré, não somente o brincar. Por exemplo eu tive alunos que não fizeram o pré. Então assim, enquanto os outros coleguinhas andavam, esse aluno praticamente não sabia nada, não sabia espaçamento do caderno, não sabia escrever a primeira letrinha, nada de nada, eu acho que no pré eles deveriam ter um primeiro contato.

Nesse depoimento, a concepção de que essa Transição é uma ruptura na vida das crianças e as formas como são impostas a ela nos colocam numa posição importante na busca por leituras que abrangem o tema e a reflexão sob as práticas educativas e a formação dos profissionais que estão presentes nesses processos escolares.

Nesse sentido, é importante percebermos as Transições a partir de diferentes óticas para que possamos construir pensamentos que as considerem em diferentes momentos e situações na vida pessoal e coletiva das crianças na sociedade.

7.1.1 TRANSIÇÃO E OS DIFERENTES CONCEITOS

No escopo das Transições, há diferentes formas de compreender esses processos internos e externos que acompanham a vida das pessoas. Conforme já visto anteriormente, as Transições fazem parte do desenvolvimento do ser humano, sendo elas fases de conflitos internos e externos que dependem de condições favoráveis para que se tornem significativas no processo de aprendizagem ou não. Ao se tratar da *Transição Ecológica*, Bronfenbrenner as apresenta e as distingue em quatro dimensões.

Bronfenbrenner (1989) nomeia como *microssistema* o primeiro ambiente em que o ser humano se desenvolve e mantém contato, sendo esse seu núcleo familiar. Caso esteja em mais de um ambiente de contato, permitindo a socialização com diversificadas experiências, o sujeito passa a fazer parte de um *mesossistema*, que é

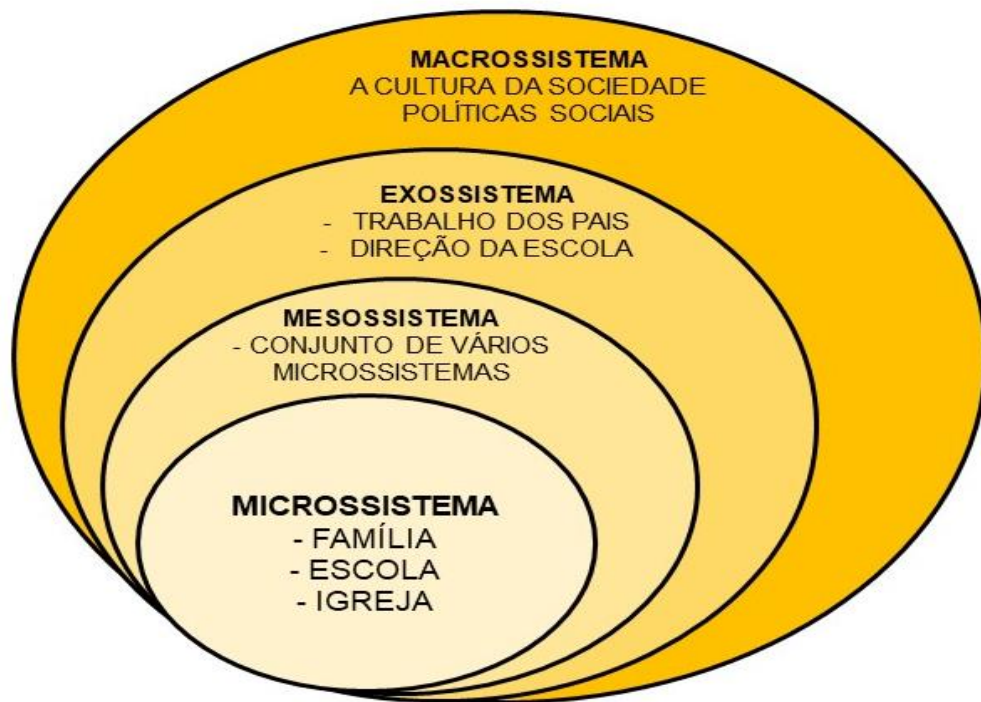
nada mais nada menos que um conjunto de *microssistemas*, com diferentes relacionamentos e formas de participar e conviver em outros contextos.

Nessa perspectiva, a inserção da criança em mais de um contexto permite que ela seja influenciada pela maneira como cada contexto age sobre ela (acolhendo ou não, reprimindo ou não). Sendo assim, a cada microssistema é uma Transição, em que ela não precisa necessariamente estar ativa na participação, mas certamente as relações externas interferem na sua maneira de ser e estar. Essa Transição é chamada de *Transição Ecológica*, pois depende das relações familiares e das suas experiências e se tornam mais efetivas e saudáveis à medida que são alicerçadas pelas suas relações e se sentem integradas nesses ambientes (BRONFENBRENNER, 1989).

Ademais, ainda, o exossistema é concebido como ambientes que não estão diretamente ligados ao desenvolvimento pessoal, mas interferem nas relações estabelecidas neles. Estes são os ambientes que as outras pessoas frequentam e que podem interferir indiretamente no seu desenvolvimento pessoal. Outrossim, há o macrossistema, que, além dos ambientes em que participa, direta ou indiretamente, se constituem da abrangência das tradições e da cultura em que a criança está inserida e que são assimiladas por ela ao longo das suas experiências.

As relações presentes no desenvolvimento pessoal das crianças e adultos são fruto da dinamização desses sistemas, que, juntos, constituem a formação humana. O ser humano se torna fruto das suas interações e dos sistemas/contextos nos quais participa (BRONFENBRENNER, 1989) e das experiências ao longo da vida. A seguir, podemos esclarecer visualmente os contextos de interação e Transição do desenvolvimento humano.

FIGURA 1: Representação dos sistemas da Transição Ecológica (BRONFENBRENNER, 1989)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronfenbrenner (1989).

Nesse viés, quando uma das entrevistadas (P7) concebe a Transição como “um período bem marcante na vida da criança, pensando, assim, em estrutura escolar, porque sai de um convívio mais coletivo para uma convivência e estar em sala de aula, mais individualizado, é um dos baques”, está falando que a criança sai de uma estrutura que é a Educação Infantil e ingressa em outra estrutura que é o Ensino Fundamental, e, assim, formam-se outras relações no convívio com as outras crianças. Por vezes, essa Transição acontece na mesma escola, mas, quando não o é e a criança vai para outra instituição, isso requer da criança novas formas de ser e estar reestabelecendo o sentimento de pertencimento e a forma de como agir naquele novo ambiente. Nesse viés, “os indivíduos experienciam a tensão entre a continuidade da subjetividade e, ao mesmo tempo, os desafios da mudança (AZEVEDO, 2020, p.59).

Nesse mesmo viés das Transições Ecológicas de Bronfenbrenner, encontram-se outras tipologias relacionadas ao mesmo tema. Segundo Azevedo (2020), o fator de mudança de uma escola para outra ou de um ciclo ao outro são objetos de investigação de diversos pesquisadores, porém há indícios de que as primeiras pesquisas sobre esse assunto tenham sido realizadas por Nisbet e Entwistle em 1969

em um estudo que buscou compreender os impactos dessa transferência e as implicações no desempenho escolar em determinada faixa etária em que houve a mudança.

Convém destacar que Piva e Carvalho (2020)²¹ citam as transições verticais e horizontais. As transições verticais são as mudanças que acontecem entre escolas, sendo elas na transferência da creche para uma escola de Ensino Fundamental. Já as transições horizontais são aquelas que acontecem no próprio contexto escolar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016 apud PIVA; CARVALHO, 2020).

Nesse sentido, esta pesquisa abordou a transição escolar, e nesta, devido aos contextos pesquisados, há diferentes transições tanto verticais quanto horizontais, pois, no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil, as crianças saem para o acesso ao Ensino Fundamental em outras instituições, já na Escola Municipal de Ensino Fundamental as crianças transitam na mesma instituição, ou seja, apenas fazem a troca de prédios, mas ainda assim permanecem na mesma instituição. E, na Escola Estadual, as crianças são recebidas de diferentes creches e EMEIs.

Durante a análise das falas, percebemos que há movimentos dos professores que trabalham na escola privada que demonstram mais empatia sobre o tema da Transição, refletindo sobre algumas práticas e maior sensibilidade nesse processo de acolhimento. Nesse sentido, as formações estão no cerne da mudança, bem como a aposta em reflexões, leituras e muito estudo sobre a delicadeza dessa Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Podemos perceber, na fala de uma das professoras da rede privada (P8), a preocupação com o acolhimento das crianças e das suas aprendizagens:

Eu tenho que acolher tudo o que aconteceu na Educação Infantil, equilibrar um pouco dessas práticas e, aos poucos, ir introduzindo essa rotina do primeiro ano. Por exemplo, têm muitas crianças que chegam no primeiro ano e elas não têm o interesse pelo estudo de escrita, enfim, que é muito mais aprofundado que na Educação Infantil... eles querem brincar! O brincar ainda tá muito presente na vida deles! A própria organização da sala é diferente, já começa por aí. A sala da Educação Infantil é muito diferente da sala do Ensino Fundamental, então eu acredito que são pequenas coisas que a gente vai modificando a rotina escolar dessas crianças, aos poucos, pra que eles não sintam tanto esse choque.

²¹ Luciane Frosi Piva e Rodrigo Saballa de Carvalho em um artigo publicado no ano de 2020 com título sobre as Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXHjTB9FZyN/?format=pdf&lang=pt>

Evidenciamos a preocupação em acolher as crianças nessa nova etapa da Educação Básica e também um destaque para as mudanças que estão acontecendo além da Transição da Educação Infantil para o primeiro ano. Nesse viés, os tempos são diferenciados e há a inserção do “recreio”, que antes não era vivenciado na Educação Infantil, os materiais no estojo, que antes eram compartilhados e de uso coletivo, as salas, que antes eram cheias de elementos brincantes e agora são compostas por maior número de classes e cadeiras, substituindo o brincar no chão pelo sentar na cadeira e copiar no caderno.

Em contrapartida ao acolhimento que se espera no primeiro ano, ainda é possível identificar, nas falas das professoras de primeiro ano da rede pública, a cobrança em relação à antecipação dos conteúdos na Educação Infantil em falas do tipo: “as crianças chegam sem saber nada no primeiro ano”, e até mesmo “elas não sabem nem as letras do alfabeto”. Entretanto, professoras da Educação Infantil defendem seu posicionamento e reiteram a não antecipação dos conteúdos na Educação Infantil, o que é possível analisar na fala da P3:

O que eu percebo nas escolas é que trabalham com preparação para o primeiro ano. Agora até que não é mais assim. No meu ponto de vista, não é o pré-b que tem que se preparar, mas o primeiro ano também tem que se preparar para receber a Educação Infantil. Acho que nessa discussão o primeiro ano espera uma coisa, e a Educação Infantil, outra. Existe uma cobrança. O primeiro ano (as professoras) esperam que as crianças saibam determinados assuntos, mas a BNCC e o que a gente defende na Educação Infantil é outra coisa. Eu vejo que as escolas estão procurando um meio termo, não é mais tão radical de um lado nem de outro. Porque é uma construção que não é feita de uma hora para outra, demora um tempo até que se chegue a um consenso.

Esse consenso parece tão distante quando se trata de avanços que envolvem esse processo de reflexão sobre a Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. É imprescindível apropriar-se dos documentos que legislam e estar disposto à mudança. O que temos, por vezes, é um *macrossistema* preocupado em formar para o futuro e correr contra o tempo para ser cada vez melhor, tirar notas melhores, capacitar melhor, passar no vestibular e ingressar no mercado de trabalho, o que faz da escola um lugar de competitividade e produtividade.

Em relação às aprendizagens das crianças na Educação Infantil, a BNCC está alicerçada em dois eixos que estruturam essas aprendizagens, sendo elas as interações e as brincadeiras, que caracterizam o cotidiano da infância e potencializam inúmeras aprendizagens contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).

Na docência são muitos os desafios, mas estar alicerçado em argumentos que afirmam as intencionalidades pedagógicas faz toda a diferença. Saber refletir sobre a sua prática docente e ressignificar seu papel na atuação em sala de aula deveria ser premissa básica para trabalhar com crianças. A fala da P3 representa a concepção de 50% das professoras entrevistadas atuantes na Educação Infantil, quando diz que

As crianças acabam sendo prejudicadas quando elas vão para o primeiro ano. Elas têm cinco anos lá na Educação Infantil, que elas estão brincando e quando chegam no 1º ano é como se tudo isso tivesse acabado. Em *questão de três meses de férias* que as crianças têm elas não são mais 'aquelas crianças', elas já têm que mudar completamente a forma como elas vinham até o momento na Educação Infantil. Ir devagarinho no 1º ano e não da forma como acontece hoje, muito brusca. Ah, agora não tem mais parque, agora não vai mais brincar, agora não faz mais nada que tinha na Educação Infantil, porque agora é Ensino Fundamental. Eu acho que a criança sofre nesse processo. Até porque, tem 3 anos pra alfabetizar as crianças, mas querem muito que seja no primeiro ano, esquecendo de que a criança ainda é uma criança, que ainda precisa brincar, precisam desenvolver outras áreas, isso é que mais a criança sente.

Ao encontro dessa mudança brusca, está a cobrança das instituições de ensino relacionadas à escrita e à leitura.

Parece que nos três meses que precedem o primeiro ano do Ensino Fundamental serão os últimos momentos em que elas vão ser crianças pequenas para viverem o, como dizem as professoras de primeiro ano, “Agora acabou a brincadeira! É hora de aprender e estudar”. Tal afirmação é muito recorrente nos ambientes escolares e nos remete ainda para quando fomos alfabetizados. Muito se fala sobre esse assunto, mas poucos ainda são os avanços.

Tais falas sobre a “obrigação” da criança de agora ser “maior” e acarretar a ela responsabilidades sobre seu “novo” comportamento, como se só dependesse dela esse entendimento de nova fase são frases que ainda muito se escuta.

Nesse viés, práticas que articulam os saberes e acolhem as crianças nessa nova etapa da Educação Básica precisam ser repensadas no currículo da escola, proporcionando momentos de trocas de diálogos entre os profissionais, para que haja maiores mudanças que reflitam as continuidades dos processos escolares na vida das crianças.

7.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Ao discorrer essa categoria de análise, fomos identificando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras atuantes na Educação Infantil e no

primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como as continuidades e as descontinuidades presentes nesse processo de Transição.

Nessa perspectiva,

Não se trata apenas de criar as condições para uma melhor transição entre um nível e outro, mas sim de dar conta de uma tarefa permanente, sistemática e fundamentada que permite a continuidade de um projeto entre dois níveis. Nesse sentido, é importante falar da articulação como ponte,nexo, junção, passagem, mas sustentando a ideia da articulação como prática necessária e complexa, diversa e modificável em suas ações, que não se limita a um somatório de acontecimentos e que engloba diversos aspectos que tornam coerente a educação como sistema (PAULIC; PETRUCCI, 2019, p.23 e 24, tradução nossa).

Identificamos ao longo das transcrições das falas das entrevistadas que as práticas pedagógicas respectivas à Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental acontecem como ações isoladas sem que haja um planejamento que faça parte do currículo ou esteja fundamentada como articulação ou conexão entre as duas etapas. Nessa perspectiva, é importante a coerência entre os aspectos de continuidade e que as ações relacionadas às crianças nessa Transição estejam imbricadas no cotidiano da escola durante o ano letivo, elegendo espaços para conversas, trocas entre as crianças, conhecimento de espaços, tempos e materiais e as mudanças que irão acontecer, bem como realizar assembleias para ouvir as crianças que passam, passaram e passarão por esse processo, valorizando os diferentes percursos e as expressões de sentimentos que envolvem essa Transição.

Ademais, de acordo com as falas das professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede privada de ensino, há preocupação com esse acolhimento e algumas percepções importantes para que possamos compreender melhor as práticas de quem está recebendo essas crianças da Educação Infantil:

Eu acredito que uma das primeiras práticas que a gente precisa fazer com a criança no primeiro ano é o acolhimento. Como que nós vamos acolher essa criança, que saiu de um período da Educação Infantil, no mínimo desde os quatro anos de Educação Infantil, que muitas vezes a experiência dela é só numa escola de Educação Infantil, tem muito disso, algumas saem da escolinha da Educação Infantil e vão pro Ensino Fundamental. Então, como que a gente pode acolher essa criança? Nesse acolhimento tem alguns pontos necessários: o que eu sei sobre essa criança? Como eu conheço essa criança, o que eu conheço dessa criança, que experiência ela vivenciou, aonde ela estudou? Esse é um aspecto de acolhimento. O segundo aspecto do acolhimento, depois que a gente conhece essa criança, a gente vai partir das experiências dela e a gente, aos poucos, vai aprofundando, porque a gente não pode simplesmente pensar que ela vai chegar no primeiro ano pronta para o primeiro ano. Elas levam um choque! E

cada criança age de um jeito diferente: tem criança que fica revoltada, que fica irritada, que não aceita nada, tem criança que chora, tem criança que fica mais quietinha, então, eu não posso fazer com que ela chegue no primeiro ano já pronta pra sentar e pra ter essa rotina mais rígida de estudo (P8).

Nesse sentido, “cada criança é única e o que vai ser necessário para uma criança não vai ser necessário para a outra naquele momento” (P7), daí a importância de ouvir as crianças e construir junto com elas a nova rotina. É importante nessa nova rotina, no primeiro ano do Ensino Fundamental, principalmente no início, “[...] a música, a dança, a caixa surpresa, a dramatização de uma música, um objeto que você pra virar um personagem, acho que muito disso a gente tem que trazendo e aos pouquinhos a gente vai deixando de fazer, pra trazer as práticas de primeiro ano mesmo na vida deles” (P8).

Falamos nos capítulos anteriores da importância da não antecipação dos conteúdos na Educação Infantil e de como o currículo deve ser voltado às experiências, às interações e às brincadeiras. Porém, na Educação Infantil municipal no município de Erechim, o uso do caderno é algo recorrente no último ano da Educação Infantil, entretanto há a consciência de como se tornam restritos os limites de uma meia folha A4:

[...] particularmente, eu não gosto do caderno desde o primeiro mês de trabalho na pré-escola, porque lá na escola a gente tem o uso do caderno de linhas no pré B, acho que é legal, precisa ter o contato sim no pré B, mas mais lá no final, para que a criança conheça o caderno e tenha essa experiência de escrever em linhas. Porque se torna um limite muito pequeno, a escrita o registro em apenas linhas, é uma mudança muito significativa para aquela criança que vem registrando em folhas grandes, sem linhas (P4).

Nesse viés, o acolhimento e as maneiras de inserir essa nova rotina merecem um cuidado maior durante todo o ano desse primeiro ano do Ensino Fundamental, pois, apesar de as crianças já terem tido contato com o caderno na Educação Infantil, o primeiro ano ainda assim é desafiador. Essa preocupação é também das professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal, as quais expressam a continuidade e a relevância das práticas educativas voltadas ao brincar e a importância de um processo gradativo da inserção da nova rotina:

O nosso trabalho é continuar com uma proposta lúdica, claro que agora com os objetivos do Ensino Fundamental, mas dar continuidade a esse processo lúdico e encantador que eles tinham na Educação Infantil. Procuo fazer uma rotina mais alongada: canto bastante, converso, escuto eles, então eu trabalho diferente, quem sabe diferentes do que a escola espera, mas eu trabalho numa prática mais escondida, procuro escutar a criança (P10).

Essa prática escondida se refere a uma prática que é vivida em sala de aula sem muito compartilhamento, pois há, ainda, o julgamento sobre as práticas voltadas ao brincar, de quem acredita que o lúdico e o brincar são sinônimos de “perder tempo” no Ensino Fundamental. Esse julgamento ocorre entre as próprias professoras no

ambiente de trabalho, as quais padronizam as relações e acreditam que no Ensino Fundamental as crianças precisam estar sujeitas ao silêncio, à paralisação dos corpos e em total atenção, pois, literalmente, o brincar ficou lá na Educação Infantil.

Práticas que acolhem e valorizam as crianças “são características de professoras que atuam e atuaram na Educação Infantil”. Essas são as falas recorrentes durante as conversas com as professoras. Essa sensibilidade é característica de quem concebe as infâncias como plurais e acredita na criança como um sujeito das suas ações ou de quem já atuou em uma proposta que acolhe a criança e possibilita o seu protagonismo.

Esse acolhimento é citado nas práticas das professoras que atuam também no primeiro ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino quando se referem ao cuidado com uma rotina inicial mais voltada ao lúdico, apesar de acreditarem que de agora em diante o brincar perde a força e os “conteúdos” ganham força total:

No acolhimento, a gente sempre tenta trabalhar mais o lúdico no início, [...] sempre no início a gente faz uma interação com atividades lúdicas, se faz os combinados, que antes eles tinham mais **tempo pra brincar** e agora eles têm que ficar **mais nos conteúdos**, na escola eles estavam mais entre crianças e agora têm crianças maiores (P11, *grifo nosso*).

No início eu tento deixar eles mais tranquilos, as famílias mais tranquilas. A gente, enquanto escola, procura ambientar eles, orientar quanto ao espaço, ao recreio, porque tem uma pessoa que vai estar com eles no recreio, mas as profes não, a gente vai estar lanchando, então a gente conversa com eles, explica, porque pra eles é novidade (P12).

Em ambos os relatos, observamos que há uma grande mudança na vida das crianças que se despedem da Educação Infantil de outra instituição (municipal ou privada), em que o espaço era menor e por serem do último ano são considerados os “maiores” desse lugar. No entanto, quando ingressam na rede estadual, onde não há Educação Infantil, as crianças voltam a ser os “menores” novamente. Nessa Transição em que acarreta a mudança de escola para um espaço maior, o acolhimento precisa ser também com maior escopo, pois há inúmeras inseguranças, num novo espaço, com uso mais individualizado do material e um tempo regido de forma muito diferente do que quando estavam na Educação Infantil.

Por serem escolas que não possuem Educação Infantil, as escolas estaduais têm espaços e tempos planejados para todo o Ensino Fundamental da mesma maneira. Durante a conversa com as professoras, duas sugeriram repensar espaços para receber essas crianças, nesse caso, preparando uma biblioteca mais convidativa, um espaço no planejamento, para que haja interação com outras turmas,

até quem sabe o segundo acolher as crianças que chegam no primeiro ano lhes acompanhando nos recreios, nos espaços, conversando sobre a rotina entre outras dinâmicas que envolvem a nova escola.

Repensar formas de acolher as crianças nas práticas cotidianas do primeiro ano foi uma das reflexões que impulsionou os relatos das professoras nas entrevistas. Ao dialogar sobre esse processo de Transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, todas as partícipes da pesquisa contribuíram sugerindo pequenas ações importantes de acolhimento, se dispondo à mudança de olhar na perspectiva da criança, que, em meio a tantas incertezas, se adapta aos novos moldes da escola. Desse modo, dirigir atenção a esse processo repensando práticas de acolhimento parece iniciativa de grande valia às crianças, segundo as professoras, garantindo continuidade em suas aprendizagens e assertividade nas escolhas ao proporcionar mais tranquilidade e leveza nesse processo de Transição. Dessa maneira, parece-nos pertinente considerar as mudanças nos espaços, tempos e materiais determinadas às crianças durante o processo de Transição causando confrontos com aquilo que vivenciaram até o presente momento na Educação Infantil.

Nesse sentido, “o papel do professor enquanto mediador nesse momento é fundamental no estabelecimento das relações da criança com outras crianças, adultos, objetos e a linguagem” (MOTTA, 2013, p. 164), considerando a fragilidade das crianças frente a tantas mudanças que ocorrem nessa Transição.

As práticas docentes no processo de Transição precisam estar direcionadas, além do acolhimento, às brincadeiras e às questões de espaço e tempo, pois, por vezes, são dois universos extremamente diferentes que não dialogam entre si em nenhum momento, o que faz as crianças sentirem falta de maneira muito brusca dos momentos brincantes que vivenciavam há pouco tempo atrás (MOTTA, 2013).

7.3 ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: AS MUDANÇAS QUE OCORREM NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

A terceira categoria apresenta algumas discussões sobre espaços, tempos e materiais e as significativas mudanças apresentadas pelas professoras que impactam a vida das crianças nesse período de Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Além das falas transcritas e analisadas das professoras entrevistadas, utilizarei as fotografias dos espaços enviadas pelas professoras para analisar as principais mudanças e como elas ocorrem visivelmente nesse processo de Transição.

Nesse aspecto, emergiram preocupações das falas das professoras relacionadas às mudanças dos aspectos dos espaços, dos tempos e dos materiais que geram grandes mudanças entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, professoras do primeiro ano relatam a importância de acolher essas mudanças, como o relato da P7, que diz que:

A gente ingressa no primeiro ano com muitos materiais a serem explorados, mas materiais que as crianças não estão habituadas, então, quando eu falo ali das rupturas, além do brincar, tem toda uma questão de espaço, de tempo, porque agora a criança é submetida a um cronograma de atividades, e lá entra inglês, educação física... pra dar tempo de contemplar as outras turmas. A gente tem tempo pra iniciar e terminar atividade e antes as crianças não estavam imersas nisso. Nesse mês a criança tem que se adaptar com questão de horários, com questões de espaços, que não é mais um espaço a ser explorado, mas é um espaço a ser dividido, porque tem muita criança dentro de uma sala de aula, não tem espaços brincantes pra essas crianças e não tem espaço hábil pra construir esses espaços brincantes porque as salas são compartilhadas com outras turmas ainda maiores. Além disso, os materiais que a gente dispõe e utiliza, eles se limitam muito a questão de livro didático... lógico que são materiais necessários em algumas situações, a gente tenta colocar o máximo de materiais manipulativos pras crianças também, até porque a idade necessita.

A partir disso, partimos da premissa de que a Educação Infantil não tem somente o objetivo de alfabetizar as crianças, pois sabemos que “a educação infantil dá prosseguimento ao processo de apropriação da linguagem escrita que se inicia desde o momento em que a criança começa a sua interação com o mundo” (COELHO, 2014, p.18), e por isso há tempo hábil para que as propostas sejam vividas pelas crianças com intensidade e continuidade. Vivemos realidades diferentes em diferentes locais, e, quando se fala em qualidade, o desafio é ainda maior.

Também sabemos que não é em toda escola de Educação Infantil que a proposta é brincante, e as crianças constroem junto esses espaços, participam das decisões, se expressam através de diferentes materiais e exploram sua corporeidade nos ambientes. Segundo Coelho (2014, p. 18), ainda “existe uma forte influência do ensino fundamental na pré-escola”, pois ainda não se compreendeu as características dessa faixa etária.

Nessa perspectiva, a interação nos espaços da Educação Infantil acontece de maneira exploratória, brincante e com o intuito de dar continuidade nessas explorações, traçando, assim, caminhos de investigação com as crianças, seguindo

as curiosidades delas, por isso as relações acontecem no brincar e as aprendizagens através das vivências e nas experiências das crianças. Nesses espaços, a ambiência é composta pela sensibilidade estética e criatividade, para que sejam convidativos e com elementos que estimulem a curiosidade da criança (FORNEIRO, 1998).

A seguir, para que possamos observar essa realidade da Educação Infantil, algumas imagens são pertinentes de análise para que compreendamos a organização dos espaços na Educação Infantil e a distribuição dos ambientes brincantes, presentes na rede pública municipal.

Figura 2: Sala de Educação Infantil da rede municipal



Fonte: Acervo das professoras participantes da pesquisa.

É possível observarmos que as salas têm ambientes com intencionalidade brincante, com elementos e materiais que convidam a brincar, explorar, interagir, conhecer-se, expressar-se e participar em pequenos grupos que incentivam as crianças à sua autonomia.

Na rede privada observamos esses espaços ambientados com maior investimento, nos quais fica visível uma concepção de criança autônoma, que participa escolhendo e compondo esses ambientes. De acordo com Forneiro (1998), a organização em “cantos” na Educação Infantil foi quase uma revolução na forma de conceber esse novo formato de sala de aula. Hoje já se caminhou e muito na maneira de interpretar a organização das salas de aula da Educação Infantil.

Portanto, há intencionalidade e liberdade de maior movimentação das crianças na sala de aula, autonomia na escolha dos materiais que estão na sua altura e facilidade de organização das próprias crianças nesse ambiente que convida, chama à exploração e que faz parte da identidade das crianças.

Figura 3: Salas da Educação Infantil da rede privada



Fonte: Acervo das professoras participantes da pesquisa.

Sabe-se que o currículo da Educação Infantil é idealizado a partir dos Campos de Experiência e que são outras as intencionalidades que permeiam o currículo do Ensino Fundamental. Na mudança para o primeiro ano do Ensino Fundamental, esse espaço fica diferente. O foco que antes era das múltiplas linguagens a serem potencializadas agora dá lugar a um espaço que potencializa outras práticas. Uma das professoras (P7), que atua na rede privada e já tem conhecimento sobre a concepção autônoma da ambiência na sala de aula, sugeriu em seus relatos as seguintes proposições que acompanham no processo da Transição as continuidades dos processos de aprendizagens das crianças, sugerindo a continuidade em ações que considerem a ambiência e os espaços como terceiros educadores:

[...] o que que eu acho que haja continuidade: um espaço próprio pra receber essa criança, que ainda é criança, então um espaço compartilhado que ela possa explorar a sala de aula, onde esses espaços brincantes tenham um foco diferente também, a gente vai ajudar a criança a entrar ainda mais no

ambiente letrado, com espaços como uma banca de jornal, um escritório, então esses espaços já direcionados com o foco na alfabetização, que hoje não existe a possibilidade pelo compartilhamento das salas.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui orientando sobre a característica dos primeiros anos do Ensino Fundamental:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos **interesses manifestos pelas crianças**, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para aprender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 51).

Nessa perspectiva, se houver ambientes em que a criança tenha interesse, suas investigações através do brincar serão muito mais significativas. Uma realidade a ser discutida aqui é a de compartilhamento de salas, onde se tornam restritas as possibilidades de ambiência com característica de turma, pois, por vezes, é uma turma de primeiro ano que compartilha a sala em outro turno com um quinto ano, onde os interesses são distintos.

No tocante, há ainda quem percebeu mudanças nos espaços, nos tempos e nos materiais, mas a visão escolarizante predomina, e as crianças que recém fizeram seis anos ou ainda estão por fazer acabam por sofrer ainda mais nessa Transição com horas e horas de “estudo” sentadas, em silêncio e compreendendo de supetão a nova rotina. Nesse sentido, a professora (P11) relata que as crianças

Estão vindo pra um espaço, um lugar, maior, com diferentes crianças, pessoas e que eles vão ter que ocupar o tempo deles agora mais concentrados, realizando as atividades. Com certeza eles têm o tempo deles pras dinâmicas, pra educação física, para o brincar lá fora, mas também tem o comprometimento de estar em sala de aula e prestando atenção nos conteúdos né?!

Não é só o espaço que muda, a manipulação dos materiais se torna mais restrita e de uso individualizado. Uma nova configuração dá lugar a classes e cadeiras, eximindo as crianças de distrações. O foco aqui é a alfabetização e ela se dá na interação do professor com as crianças. São necessários maior concentração e tempo sentadas com seus materiais em um lugar que foi planejado para apenas sentar e copiar. São visíveis as mudanças que ocorrem. Observemos os espaços das salas de primeiro ano:

Figura 4: Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal, estadual e privada



Fonte: Acervo das professoras participantes da pesquisa.

Há um impacto visual se compararmos as duas realidades e se pensarmos como as crianças gerenciam internamente as mudanças que ocorrem de um ano para o outro. Visto que o número de crianças aumenta e as demandas são outras no Ensino Fundamental, os espaços, os tempos e os materiais são também apontados como mudança brusca nessa Transição, pelas professoras.

O professor atua na organização dos espaços e essa organização diz muito sobre suas práticas e concepções. Assim como “o professor reflete sobre o contexto, observa o conhecimento e as aprendizagens que as crianças estão explorando” (PAGANO, 2019, p. 35), essa organização do ambiente atua como um “terceiro educador”, aquele que é o amparador das experiências significativas das crianças. Nesse caso, os contextos são geradores de ideias e capazes de transparecer as

aprendizagens das crianças em dado momento. Assim, “na medida em que o contexto está estruturado, poderá favorecer o surgimento do conhecimento” (PAGANO, 2019, p.36).

O olhar sobre essas mudanças é apontado pelas professoras como algo a ser observado. Segundo P12, ocorre uma “troca” na vida das crianças:

Eu entendo como uma troca, essa mudança de rotina, de horários, uma nova adaptação numa escola, porque muito ficam muitos anos na escola de EI, na mesma, e quando vão pro EF elas precisam fazer essa troca. A maioria quando chegam pra nós no EF é uma nova escola, um novo espaço. Eu percebo a curiosidade deles quanto ao uso dos materiais. Eles vêm cheio de expectativas, eles trazem os materiais deles, que são de uso individual, então eles querem usar tudo, mostrar tudo, porque na Educação Infantil eles têm mais os materiais de uso coletivo que fica na escola e que nem sempre fica na mochila disponível pra eles. Então quando eles chegam, que eles têm aquele material na mochila deles que tá ali a canetinha, a cola, o giz de cera, tudo no estojo organizado. Eles têm muito essa ansiedade em usar tudo mexer em tudo. Então eu percebo que eu tenho que ter esse cuidado esse trabalho essa ambientação dentro da sala do primeiro ano.

Além das mudanças de espaços e materiais, o tempo acaba sendo gerenciado de formas diferentes nesse primeiro ano. O fato de ficar a cargo das crianças “precisarem fazer essa troca” implica em colocar essa responsabilidade nas crianças, a de administrar todas essas mudanças que acontecem, como se isso fosse algo inato e natural a elas.

Por sua vez, a curiosidade do uso do material é sobre o manuseio de um material que agora é só dela, como o estojo, o caderno, a mochila, os livros didáticos, o que, antes, não fazia parte do seu arsenal de responsabilidade e organização. Portanto, são outras experiências que elas ainda não tiveram que precisam ser consideradas como planejamento da rotina no início desse primeiro ano como ações dessa Transição.

Todavia,

[...] a rotina da Educação Infantil traz elementos que são diferentes da rotina do Ensino Fundamental. A rotina do Ensino Fundamental num primeiro ano ela traz a questão da escrita no caderno, e começar todo esse processo, então, de onde eu escrevo, de que lado pra que lado eu escrevo, quantas linhas eu pulo, toda essa organização mais rígida da vida da criança, que vai se concretizar ali na escrita dela, **isso é uma grande mudança** (P8).

Nesse contexto de novas rotinas, além da gestão do espaço e dos materiais, o adulto também é “diretor da articulação temporal da jornada escolar” (PAGANO, 2019, p.36). Nesse enfoque, proporcionar às crianças vivenciar e se ambientar com o novo espaço da sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, a nova escola; quando houver troca e, oportunizar com que ela se sinta segura antes de introduzir o

livro, o caderno e toda aquela rotina sem brincadeiras; então, que haja, antes disso, um tempo para ganhar tempo, ganhar o ânimo das crianças, ganhar o encanto das crianças e ganhar a tranquilidade de viver esse novo ciclo.

O tempo da criança não é o tempo cronológico do relógio do adulto. Ela vive num tempo que é das experiências, da calma, da agitação, do encanto, da imaginação que mescla com a animosidade das coisas, por isso “as crianças precisam de tempo para se envolver, descobrir e criar” (BAPTISTA, 2016, p.15).

No tocante a essas mudanças, está a cargo dos profissionais atentarem-se aos fatores que geram desconforto e insegurança para a criança e agirem com sensibilidade, união e empatia nesse momento tão frágil de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As crianças ainda são crianças e precisam ser tratadas como tal, independente da visão adultocêntrica que ainda insiste em rituais escolarizantes que manipulam e determinam às crianças a condição de “maiores” e a naturalização de uma postura que nem sequer foi-lhes oportunizada, e sim imposta.

9 PRODUTO FINAL: PARA CONTINUAR PENSANDO

Por tratar-se de um Mestrado Profissional em Educação, exige-se, ao final de uma pesquisa, a fim de valorizar a experiência profissional e validar a presença do pesquisador no contexto escolar, a construção de um produto, o que caracteriza a devolutiva social, característica dos Mestrados Profissionais em Educação (LEODORO; BALKINS, 2010).

Após a produção de dados acerca do contexto de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi elaborado um caderno que sugere à gestão e docentes proposições de práticas pedagógicas de continuidade com as crianças e com a gestão. Para a apresentação deste material, será organizado um encontro formativo em moldes remotos, bem como a entrega digital do arquivo para exploração das instituições sobre os interesses do tema.

Nesse sentido, faz-se necessária uma devolutiva social e apresentação dos resultados da pesquisa aos agentes envolvidos, a fim de mostrar caminhos e orientar para melhor compreensão desse processo, que deve ser de continuidade das aprendizagens das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental.

Durante a produção de dados, caminhou conosco a inquietação de provocar um sentimento de esperança. Inquietar-se é natural, porém pensamos em ir adiante em proposições que caminhem de mãos dadas com as possibilidades de transformar, de fato, o cotidiano da escola e garantir o sucesso na Transição das crianças entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em anexo estão algumas das proposições possíveis para potencializar esse momento da Transição na vida das crianças, que compunham um material articulador de ideias e que também foi composto pelas professoras que participaram da pesquisa. Nesse sentido, permearam o nosso diálogo com as professoras questionamentos que ousaram pensar “E, se?”. E se fossemos crianças nesse lugar de transição entre espaços, tempos e materiais? Como a acolhida e a maneira dos adultos olharem para esse processo mudariam as sensações e os sentimentos das crianças nessa passagem?

Bardanca e Bardanca (2018) definem esse momento como uma “encruzilhada emocional” e um momento em que é exigida da criança uma maturidade imposta, de que agora ela fará parte da “turma dos grandes” e tudo o que havia sido construído

na Educação Infantil tenha que ser deixado para trás. Desse modo, Paulic e Petrucci (2019) ressaltam que seja necessário pensar em ações que possibilitem uma continuidade entre os projetos da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que essas duas etapas sejam vistas como uma ponte articuladora com práticas contínuas e complexas, e não apenas ações isoladas e acontecimentos esporádicos ao findar do ano letivo e início de outro. Nesse mesmo viés, a Base Nacional Comum Curricular aborda como estratégia constante desse processo o acolhimento às crianças e às suas aprendizagens.

O objetivo desse material é o de sugerir reflexões sobre a temática e propor ações que auxiliem no processo de Transição das crianças que estão no último ano da Educação Infantil. Este material não é de caráter prescritivo e o de servir como manual à prática pedagógica.

Por isso, esse caderno articulador juntou as sugestões das professoras, na ânsia por contribuir com as reflexões nesse momento de Transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e as considerações finais elaboradas ao fim deste estudo.

Sigo apresentando as configurações e as proposições nesse espaço de esperança que se constituíram as premissas de mudança:

- 1) Com espaço de diálogo, a docência nos permite que exerçamos nosso lugar de protagonistas da nossa prática, por isso, criar momentos em que a criança possa se expressar e contar sobre suas angústias e expectativas caracteriza humanamente nosso trabalho como forma de pensar as pontes para essa Transição;
- 2) Proporcionar às crianças, quando da mesma escola, uma maior convivência com as diferentes idades, para que possam trocar seus conhecimentos, brincar e aprender;
- 3) Os tempos, os espaços e os materiais são caracterizados como grandes mudanças pelas professoras, nas entrevistas, por isso cabe ao professor e as oportunidades que são criadas para melhor compreender essas mudanças, bem como promover momentos brincantes também no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando que as crianças ainda são crianças e precisam sentir e experienciar além da sala de aula.

Figura 5: Proposições do Caderno Articulador



Levando as memórias no bolso...

Produzir, na Educação Infantil, com as crianças um “Bloquinho de Memória” onde cada uma pode ir anotando (através da escrita espontânea) seus achados, suas experiências e desenhando os percursos vividos na Educação Infantil. No 1º ano do Ensino Fundamental, podem compartilhar suas experiências contando à nova turma e professora sobre seus registros.



Fonte: Elaborado pela autora.

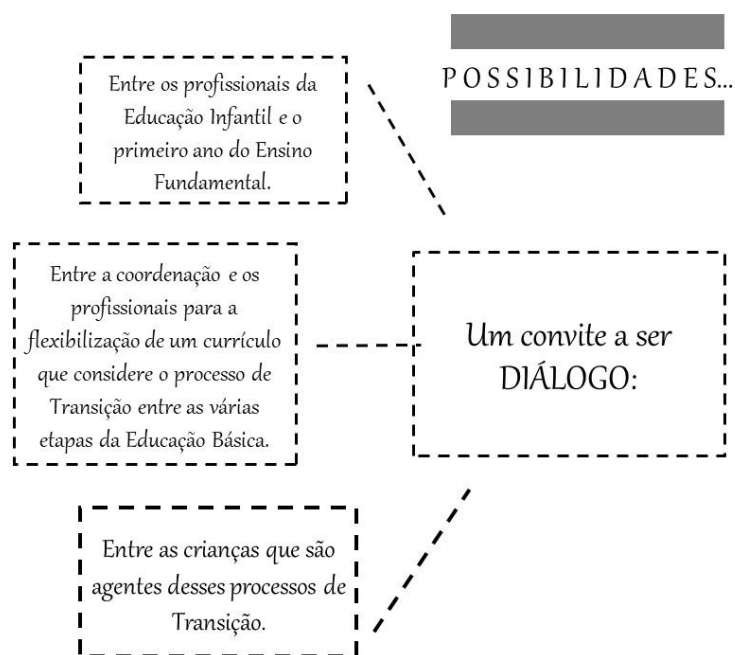
Uma das propostas sugeridas é a de que, além das professoras escutarem as crianças e suas experiências, as crianças possam levar consigo as memórias e as expectativas em “Bloquinhos de memórias” como proposta de socialização entre as turmas, entre as crianças, a fim de valorizar os percursos das crianças. Para tanto, isso precisa ser abraçado por toda uma comunidade escolar, desde aquela instituição que se despede da criança, como aquela que acolhe.

Um projeto que faz pensar sobre essa Transição é aquele que elenca pontes entre uma realidade e outra, procurando estar atendendo as especificidades das continuidades das aprendizagens das crianças na trajetória escolar.

Uma das sugestões das professoras é que se acolha as crianças com espaços brincantes, e que as instituições deem abertura para que se comece o calendário escolar com pouco mais de “folga” entre a cobrança do ano letivo e o início das atividades com o caderno e o livro didático.

Esse período de acolhimento das crianças no início do ano marca um começo que precisa de um olhar mais atento, mais aconchegante e brincante. Planejar estratégias pautadas no brincar articulando os saberes das crianças aos conteúdos do Ensino Fundamental é importante para garantir a continuidade das aprendizagens das crianças.

Figura 6: Proposições do Caderno Articulador



Fonte: Elaborado pela autora.

O olhar da gestão para esses processos faz a diferença e são propulsores de grandes projetos e discussões.

Promover a formação e diálogo entre os profissionais tem como papel fundamental o fomento às ideias e às ações dos docentes na intervenção desse processo de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Pontes são criadas no fazer pedagógico e na reflexão e observação do cotidiano da escola. Ouvir as crianças e os profissionais envolvidos nesse processo é um dos caminhos para que se crie um planejamento para esse processo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM FECHO, SEM PONTO FINAL

Em linhas breves, não poderia deixar de falar sobre um tópico que emergiu fortemente durante as entrevistas, mas que merece uma discussão à parte, talvez mais aprofundada, que é o da formação continuada.

A importância de pensar em estratégias para melhor acolher as crianças na Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental implicou em sugestões por parte das professoras. No relato da P2, podemos verificar essa inquietação frente aos desafios das reflexões sobre o tema quando diz que “a formação continuada é algo a ser cultivado em toda profissão do professor, a gente vive processos de transição na profissão, está tudo diretamente ligado. Tudo muda o tempo todo. Nós, enquanto seres humanos, vivemos em constantes transições”.

Quando se tem clareza de que a linha é muito tênue entre as profissionais do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, se percebe que há extrema importância em elaborar formações que abordem a importância tanto das brincadeiras quanto da apropriação da escrita, pois parece que “a educação só é efetivada quando a criança lê e escreve, depois disso ou antes disso não se percebe o profissional”, segundo P1.

Da mesma forma que para a Educação Infantil o brincar é essencial, há referências no próprio documento que orienta o *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* que aclaram o brincar como “[...] uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...] a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias (BRASIL, 2007, p. 10).

O brincar não precisa ser só característica da Educação Infantil, pois ele é característica própria da infância e essa infância é ainda vivida no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para haver maior aproximação das teorias e concepções entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, é necessário que haja um encontro formativo para que reflexões sejam sugeridas e aprofundadas. Nesse viés, a P3 em relato sugere que:

Deveria de existir, além de uma formação, pros dois níveis. O que acontece é que existe formação pra Educação Infantil e existe formação para o Ensino Fundamental, não existe diálogo nem entre as formações. Pra mim, seria o

ideal juntar e falar pras profes do pré-B e as profes do 1º ano, que falasse a mesma coisa, o mesmo diálogo, porque, geralmente quem dá as formações pra Educação Infantil tem uma maneira de pensar e quem dá formação pro Ensino Fundamental tem outra maneira de pensar.

Há necessidade de maiores diálogos entre os espaços educativos e ações por parte da gestão em aproximar esses profissionais, pois essa separação acontece somente para os adultos entre os dois segmentos de ensino, pois para as crianças essa separação não existe, “elas são crianças na Educação Infantil e continuarão sendo crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental” (BARBOZA, 2017, p.102).

Como esse momento de Transição pode ser vivido pelas crianças como algo mais tranquilo com menos abismos entre as características que mais sofrem mudanças? É a questão que necessita de um conhecimento mútuo entre as pessoas que regem esse movimento. Sem que haja um hiato entre as práticas da Educação Infantil e as práticas do Ensino Fundamental, seria necessária uma ação conjunta de esforço coletivo para compreender melhor quem é essa criança que passa por essa Transição e quem são os agentes responsáveis pelos subsídios de um processo com maior continuidade nos processos de aprendizagens das crianças.

Anos se passam e parece andarmos em círculos quando se trata de mudar. Saber, todo mundo sabe que é bom isso ou aquilo e que se faz necessário mudar, porém práticas dependem de movimentações rumo às transformações.

Nesse sentido, compreender a criança como um ser de direitos é pensar nela como agente ativo do cotidiano da escola e colocar-se, pensando assim, nivelado a ela, sem visão adultocêntrica e nem de hierarquia, ou com o intuito de controle sobre sua corporeidade. É, também, observar nosso papel como agentes que participam protagonizando seus saberes, numa tríade entre a criança, o saber e o educador.

Nessa transição, “o adulto tem que rever o seu papel e avançar, do papel de transmissor de informações para um de cocriador de cultura” (PAGANO, 2019, p.39). Junto a criança construir conhecimento e respeitar o tempo das suas aprendizagens, escutá-la nas suas angústias e acolher as suas expectativas parece um caminho mais seguro e com mais continuidade. Essa criança ainda tem seis anos, ela ainda está vivendo duramente as mudanças sobre os tempos, os espaços e os materiais nesse Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Foi na perspectiva de compreender quais concepções sobre o conceito de transição permeiam as práticas docentes; identificar o que sabem as profissionais sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e identificar

continuidades e rupturas no currículo neste período de mudança, que procuramos realizar essa pesquisa. E, por isso, sabemos que muito ainda há para se avançar. Não é por aqui que se resolve os problemas, mas com certeza é daqui por diante que gostaríamos de inculcar questionamentos sobre essa mudança tão cara na vida das crianças.

Queremos ver crianças felizes, com ânimo de habitar os espaços da escola, com curiosidade para investigar os materiais e tempo para ser e viver a sua infância com toda a potência que, nós professores, podemos oferecer. É através de propostas que potencializam as aprendizagens das crianças e envolvam-nas nas experiências singulares que queremos permear o cotidiano da escola e (res)significar nosso papel como educadores.

É necessário pensarmos além dos conteúdos no acolhimento no primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante as primeiras semanas no Ensino Fundamental, a criança da Educação Infantil ainda anseia pelo tempo do brincar, os espaços para expressar sua corporeidade sem que essa seja reprogramada a estar tanto tempo sentada em uma cadeira, ela, ainda, espera os desafios da materialidade. Nesse viés, “o espaço é um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 204), é, também, facilitador para a “coconstrução de aprendizagens significativas” (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 204).

Ao encontro disso, um espaço é flexível, passível de mudanças e remanejamento conforme as escolhas das crianças, para que elas sejam protagonistas no processo de participação nas escolhas da composição da ambiência.

À vista disso, “o espaço sala ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos [...] que têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender e o bem-estar” (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 204), nesse caso, “a imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos” (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 205). Essa influência da materialidade no cotidiano da sala de aula, de maneira provocativa e com possibilidades distintas, valoriza a criança e suas capacidades. Também, “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo

ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagens” (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 206).

As mudanças sobre os espaços, os tempos e os materiais acontecem de qualquer forma na Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, a maneira como acontecem esses processos é que dão o tom e as nuances durante essa Transição. As crianças se sentem inseguras quando esse processo acontece de forma abrupta e totalmente desconectado das suas experiências anteriores. Elas precisam participar e pertencer para se sentirem agentes desse novo lugar.

Diante disso,

Faz-se necessário um trabalho de aprofundamento e busca de estratégias, as quais possibilitem uma etapa básica de educação oferecida com sucesso e que atenda às reais necessidades do seu público, tornando todo o processo de aprendizagem inter-relacionado e contínuo, evitando quebras e disparidades no seu funcionamento quanto aos meios de aquisição dos conhecimentos para uma formação integral. (SALES; SOUSA, 2021, p. 31 e 32)

É imprescindível que toda a comunidade escolar esteja em alerta e acolhendo essas crianças que estão passando por essa Transição, “para que o processo de continuidade e avanço aconteça com sucesso, é necessário que haja todo um aparato que possa ser responsável por todos os integrantes dessa etapa, que são alunos, professores, coordenadores, gestores, funcionários da escola, entre outros” (SALES, SOUSA, 2021, p. 34).

Contudo, ainda há de se avançar, e muito, nos estudos e nas práticas pedagógicas que cercam o campo das Transições escolares. Faz-se urgente pensar em novas configurações para acolher e escutar as crianças que estão passando, as crianças que já passaram e as que passarão por esse e outros processos de Transição durante a trajetória escolar.

O que se quer é que as crianças *estejam* felizes e que o “trabalho de humanizar a história” seja um trabalho coletivo, pois o caminho se conhece andando e andando com as crianças. E, se toda beleza e encantamento emana das infâncias, que sejamos como caleidoscópios observando e valorizando a essência das crianças, espalhando pequenas sementinhas de esperança e um tiquinho de incômodo, para que lá, adiante, alguns possam colher e fazer acontecer a transformação.

REFERÊNCIAS

- AGUILLAR, Adriana Maimone. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2011. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Ribeirão Preto (SP), 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19092011-224809/pt-br.php>. Acesso em: 05 maio 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A. “revisão da bibliografia” em tese e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In.*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 25-41.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Graciana Vieira de. **Transição escolar**. Curitiba: Appris, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo para viver o cotidiano. Educação Infantil na Sociedade Contemporânea: **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 32, p. 8-11, Jul/Set. 2012.
- BAPTISTA, Amanda da Motta. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência: **Pátio Educação Infantil**, Porto alegre, n.49, p. 12-15, Out/Dez. 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 maio 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BONDIA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em <file:///C:/Users/Dell-xps/Downloads/2444-9901-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007, 2ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Subsídios Para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas Da Educação Básica**. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18.

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

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRONFENBRENNER, Urie. **Ecological system theory**. Annals of Child Development, 6, 187-249, 1989.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. **Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado - Universidade de Brasília, Pós-Graduação em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília (DF), 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18151>. Acesso em: 05 de maio 2020.

CARDOSO, Renata Santana de Miranda. **O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21617>. Acesso em: 05 maio. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24517/17497>. Acesso em: 10 maio 2020.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

COELHO, Rita. Entre o direito e o dever: **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 38, p.16-19, Jan/Mar. 2014.

CORRÊA, Bianca Cristina. A Educação Infantil. *In.*: CATANI, Afranio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira; Adrião, Thereza (Ogs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007. p.13-30.

CORRÊA, Lílian Rodrigues. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental**: uma proposta de intervenção para desencadear uma política de transição. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Educação, Jaguarão, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/1478>. Acesso em: 05 maio 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DURKHEIM, Émile. As definições da educação. *In.*: DURKHEIM, Émile. **Coleção educadores (MEC)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 39-59.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?**: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17988>. Acesso em: 05 maio 2020.

FERNANDES, Florestan. Educação: objeto sociológico e dilema social. *In.*: FERNANDES, Florestan. **Leituras & Legados**. São Paulo: Global, 2010, p. 243-254.

FOCHI, Paulo Sergio. A didática nos Campos de Experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, Grupo A, ano XIV, nº49, out./dez., 2016.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. *In.*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In.*: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-92.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GOULART, Ana Lúcia Faria. **Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Cores, sons, aromas e sabores: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KOCHE, José. Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev.e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In.*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, mai/jun/ago. 2000. Disponível em: www.scielo.com.br Acesso em: 30 maio 2021.

LANO, Marciel Barcelos. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7302/1/tese_9306_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MARCIEL%20BARCELOS%20LANO.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M e Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEODORO, Marcos Pires; BALKINS, Márcia Alexandra Andrade de Souza. Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PPGETC, 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/206350/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-entrega.pdf>. Acesso em: 07 maio 2020.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar.** 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7539>. Acesso em: 10 maio 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACHADO, Joceane da Silva. **O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19846>. Acesso em: 10 maio 2020.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v.40, n.1, p. 101-116, jan/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De criança a aluno: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 10 maio 2020.

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**. São Paulo, v.37, n. 1, p. 121-140, Jan./abr. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 10 maio 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614>. Acesso em: 10 maio 2020.

NUNES, Maria Fernanda Resende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *In.*: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. P.33-48.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; CRUZ, Vera. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? **Anais do I Seminário Nacional**: o currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 14 out. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia-em-participação. *In.*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ONU. **Convenção dos direitos da criança**. UNICEF: Brasil, 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 19 maio. 2019.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. *In.*: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: implicações para a prática escolar democrática. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULIC, Graciela; PETRUCCI, Gabriel. La articulación como proceso y práctica educativa. Una aproximación teórica. *In.*: PITLUK, Laura. **Articulación entre la**

educación inicial y la educación primaria: continuidades y encuentros. 1. ed. 2. reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido Diário?** Um estudo sobre Registro e Formação de Professores. Porto Alegre: Editora Letra1, 2012.

PIVA, Luciane Frosi; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.46, 2020.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/758>. Acesso em: 10 maio 2020.

SALES, Izângela Pereira de Oliveira; SOUSA, Abraão Vitoriano de. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma reflexão pedagógica. *In.:* DICKMANN, Ivo (org.). **Mosaico temático.** 1.ed. Chapecó: Livrologia, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In.:* MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno.** PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a Educação Infantil na complexidade do real. **Revista Pátio Educação Infantil,** Grupo A, ano x, n. 32, p.4-7, jul/set. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras.** v.15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015, Portugal

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio; TAVARES, Katia. **A poética da infância:** conversas com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.

SILVA, Lezi Aparecida da. **Matemática na escola:** narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In.:* SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17807>. Acesso em: 10 maio 2020.

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21682>. Acesso em: 20 maio 2020.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega.** Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança;** Tradução Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. **Ao redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana.** Porto Editora: Portugal, 2000.

ZABALZA, Miguel Angel. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 49-61.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 287-309.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó (SC), 2017.

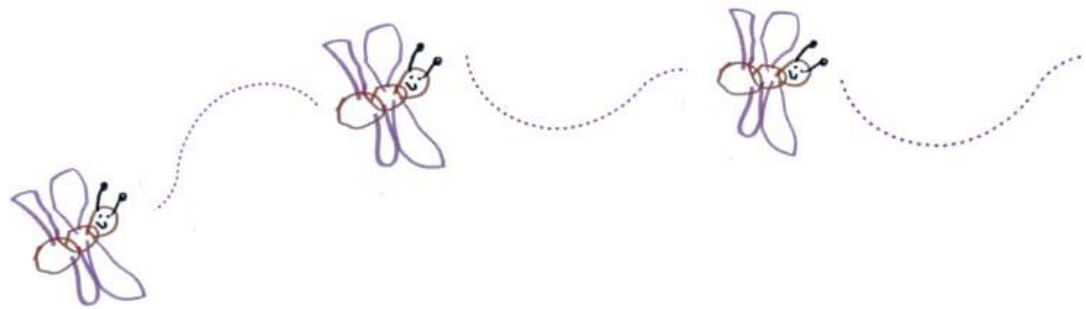
APÊNDICES

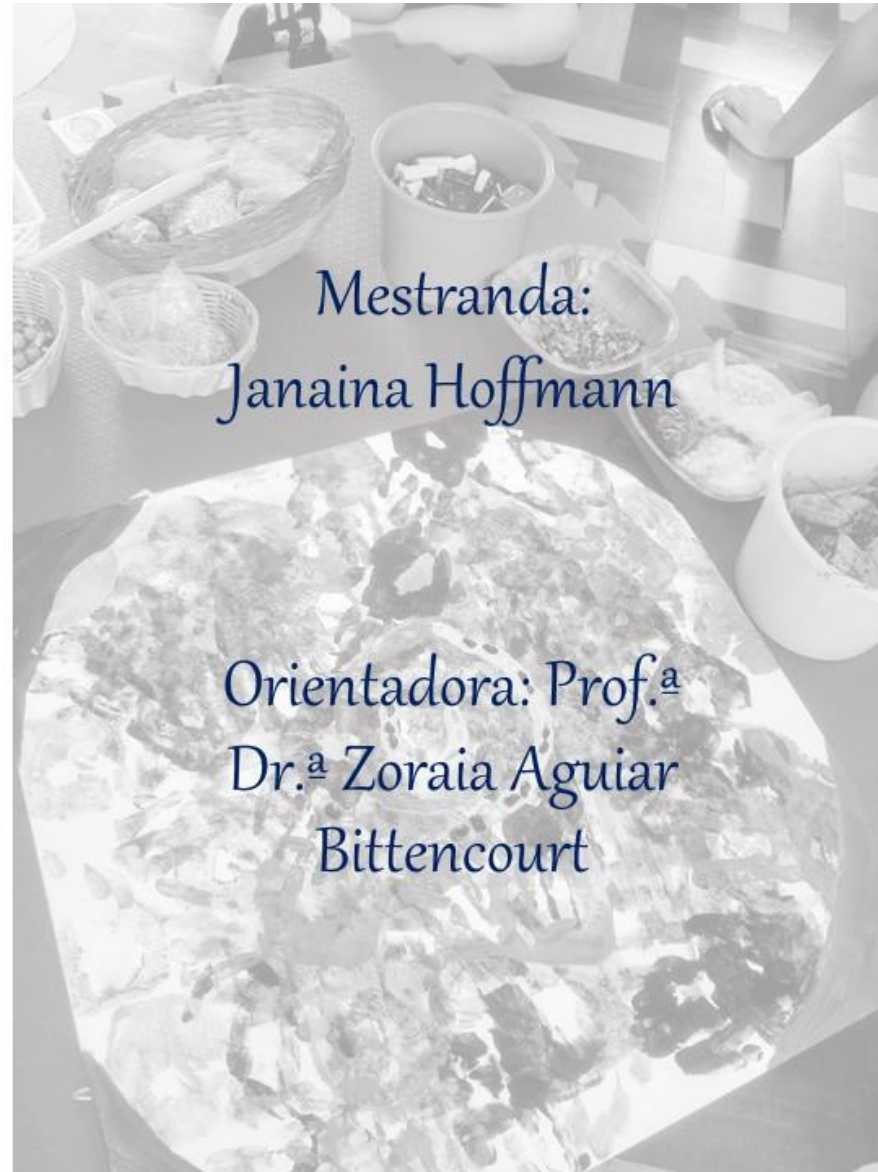
Apêndice A – Produto Final



TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

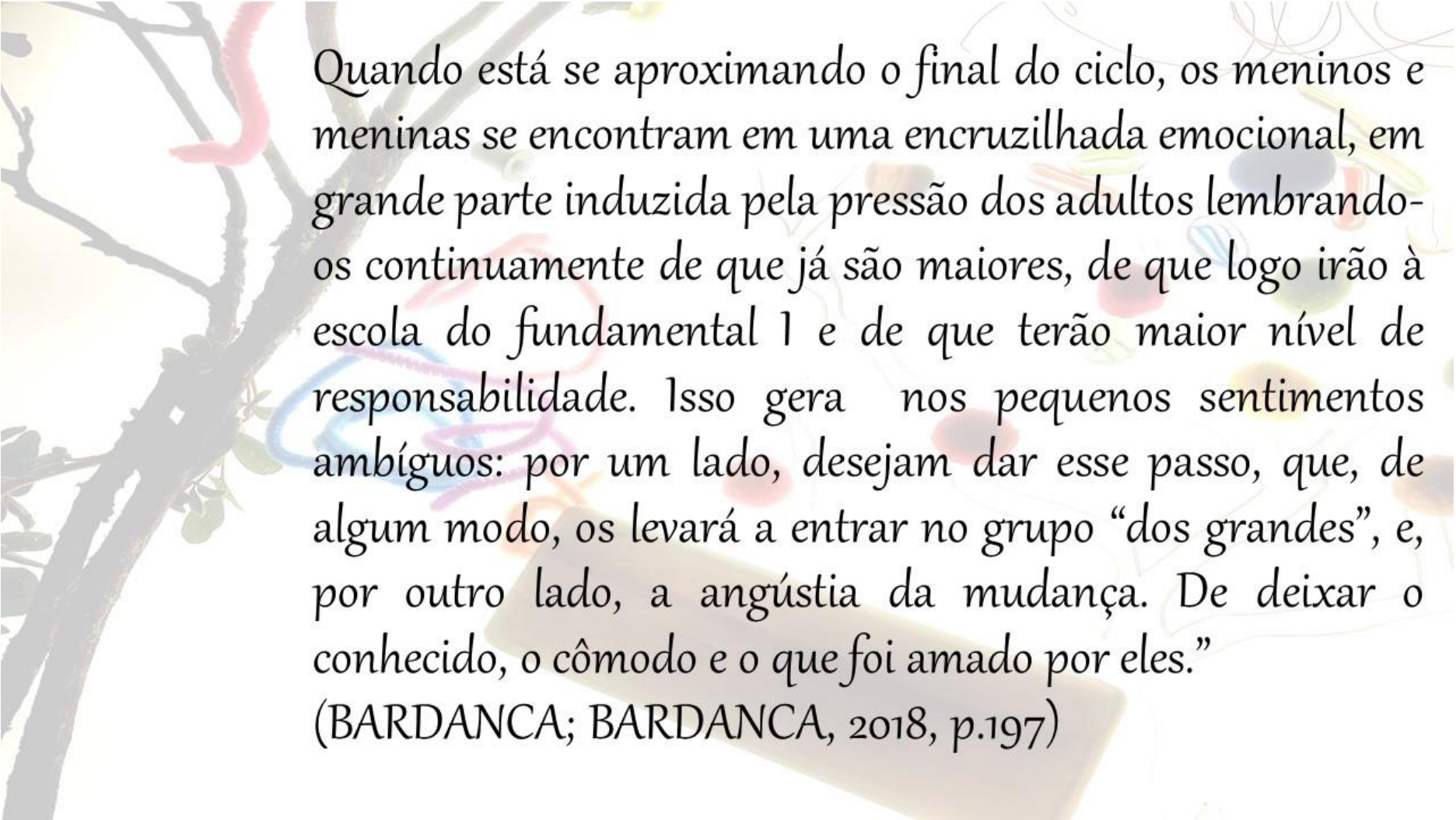
Continuidades necessárias





Mestranda:
Janaina Hoffmann

Orientadora: Prof.^a
Dr.^a Zoraia Aguiar
Bittencourt

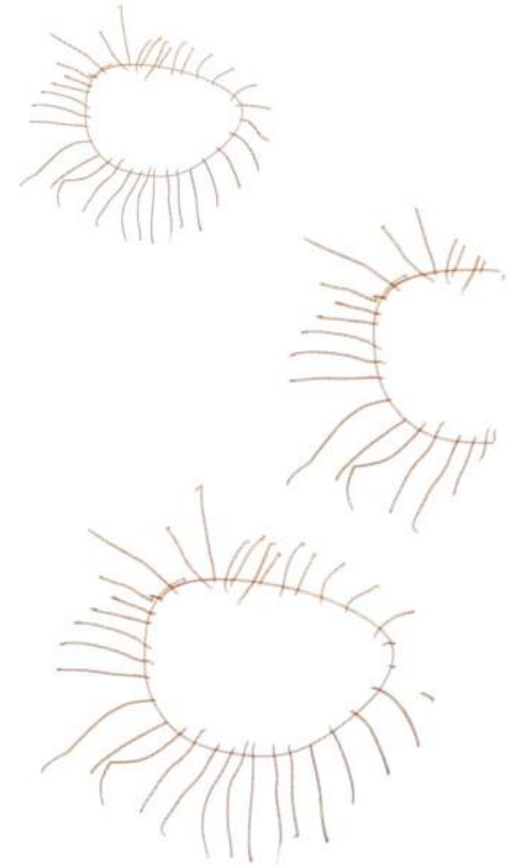
The background features a dark silhouette of a tree branch on the left side. Overlaid on this and the rest of the page are various colorful, abstract scribbles in shades of pink, blue, yellow, and green, creating a soft, artistic backdrop for the text.

Quando está se aproximando o final do ciclo, os meninos e meninas se encontram em uma encruzilhada emocional, em grande parte induzida pela pressão dos adultos lembrando-os continuamente de que já são maiores, de que logo irão à escola do fundamental 1 e de que terão maior nível de responsabilidade. Isso gera nos pequenos sentimentos ambíguos: por um lado, desejam dar esse passo, que, de algum modo, os levará a entrar no grupo “dos grandes”, e, por outro lado, a angústia da mudança. De deixar o conhecido, o cômodo e o que foi amado por eles.”
(BARDANCA; BARDANCA, 2018, p.197)



A Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental

Não se trata apenas de criar as condições para uma melhor transição entre um nível e outro, mas sim de dar conta de uma tarefa permanente, sistemática e fundamentada que permite a continuidade de um projeto entre dois níveis. Nesse sentido, é importante falar da articulação como ponte, nexos, junção, passagem, mas sustentando a ideia da articulação como prática necessária e complexa, diversa e modificável em suas ações, que não se limita a um somatório de acontecimentos e que engloba diversos aspectos que tornam coerente a educação como sistema (PAULIC; PETRUCCI, 2019, p.23 e 24, tradução nossa).



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS ASPECTOS SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade nos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim, como a

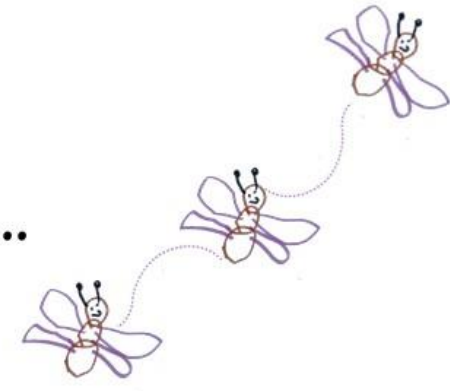
natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017. p. 46).



**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**
EDUCAÇÃO É A BASE



Objetivo da composição deste material...



Este caderno articulador é originário da pesquisa na área da educação sobre a Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, que tem como fruto a dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim.

O objetivo desse material é o de sugerir reflexões sobre a temática e propor ações que auxiliem no processo de Transição das crianças que estão no último ano da Educação Infantil. Este material não é de caráter prescritivo e o de servir como manual à prática pedagógica.



As prosas do cotidiano



“As conversas, a verbalização do que preocupa cada um diante da mudança, a sensação de tranquilidade, a possibilidade de que nos visitem ou de que nós a visitemos no futuro facilitam essa situação, bem como saber que ainda que se separem como grupo, haverá momentos em que poderão se encontrar na nova escola.” (BARDANCA; BARDANCA, 2018, p.198)

Nos Traços Da Expectativa...

Criar momentos em que a criança, além do diálogo, se expresse através de desenhos, represente as suas expectativas e angústias nesse momento de Transição.





Levando as memórias no bolso...

Produzir, na Educação Infantil, com as crianças um “Bloquinho de Memória” onde cada uma pode ir anotando (através da escrita espontânea) seus achados, suas experiências e desenhando os percursos vividos na Educação Infantil. No 1º ano do Ensino Fundamental, podem compartilhar suas experiências contando à nova turma e professora sobre seus registros.



Impressões que marcam a vida...

É importante, para a criança que está concluindo um ciclo e iniciando em outro, que ela perceba que sua presença foi significativa naquele espaço por onde passou, por isso deixar marcas para que possam ser revisitadas é também um forma de se sentirem mais seguras. Ao mudarem para outra escola, saber que podem visitar e se sentir mais tranquila faz parte de uma transição mais feliz.



Quando essa mudança ocorre na mesma instituição e a turma permanece a mesma, com a exceção de quem deixa a escola, é possível que essa marca siga no ambiente escolar. Esse é um jeito de valorizar os sujeitos que ali estão e passarão.

Ex.: A turma deixa suas digitais em uma espécie de mural para que sejam lembradas.

O DESCONHECIDO SE TORNANDO FAMILIAR...

O que aproxima as crianças é a convivência, a interação e o brincar, por isso estar familiarizada com a nova sala de aula, que será no outro andar, ou até mesmo com a nova escola, facilitará às crianças compreender melhor esse processo. Se sentir segura nessa nova etapa da vida torna mais leve a transição.

Agendar visitas para conhecer as professoras, o novo espaço e estar inserida em experiências de partilha e interação são fatores a serem considerados nesse processo de mudança.



Ciranda Cirandinha vamos
todos CRIANÇAR!

As mudanças nos
Tempos, nos Espaços e nos
Materiais...





TEMPOS: Durante o período de acolhimento das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, é aconselhável que o brincar faça, ainda, parte da rotina escolar. Para não haver mudanças abruptas em que a inserção da nova rotina impacte a vida das crianças. É preciso respeitar esse tempo que ainda é lúdico, voltado às experiências, ao dinamismo dos espaços e às explorações dos materiais. *Algumas estratégias na hora de pensar na acolhida das crianças para respeitar o tempo das crianças:*

- Comunicar as mudanças que irão acontecer na rotina relacionadas ao tratamento do tempo. Situar as crianças na nova rotina utilizando estratégias de referência (antes do lanche, depois do lanche, antes e depois do horário da biblioteca, etc.);
- Iniciar com projetos que interessem as crianças no primeiro mês de aula para que se habituem com mais segurança à nova rotina;
- Aproveitar os dias de sol para o tempo de brincar em outros ambientes, fora da sala de aula;
- Se for apresentado o caderno, logo no início, deixar as crianças se familiarizarem fazendo memória das experiências anteriores remetendo a ideia de “diário de registro”.



ESPAÇOS: Casinhas de bonecas, cozinhas, restaurantes, pista de carros, animais e seus habitats, cavaletes com desenhos, elementos para criar com exploração e investigação. São estes os espaços da Educação Infantil que dão lugar à sala de aula com classes, mesas, cadeiras, mesa do professor, quadro... Uma dinâmica nada atraente para quem chega – exceto às crianças que já vivenciavam isso na Educação Infantil – é encontrar essa diferença na organização da sala de aula, o que se torna ainda mais frustrante. Em escolas que não atendem a Educação Infantil, o breu é ainda maior. Pensar em um ambiente para que as crianças não se sintam tão deslocadas faz a diferença na acolhida de um novo grupo e na leveza do processo de Transição, por isso construir com as crianças alguns “ambientes” para brincar (cabana de leitura, massa de modelar com elementos naturais, desenho) pode contribuir significativamente a acomodar algumas ansiedades e tensões.



MATERIAIS: Bonecas, elementos da natureza, lápis e canetinhas compartilhados, carrinhos, instrumentos musicais, pinceis naturais ou não, utensílios domésticos, eletrônicos, jogos de empilhar e encaixar, tinta, comidinhas.. Materiais de uso coletivo que no Ensino Fundamental estão reduzidos a mochila, estojo e caderno.

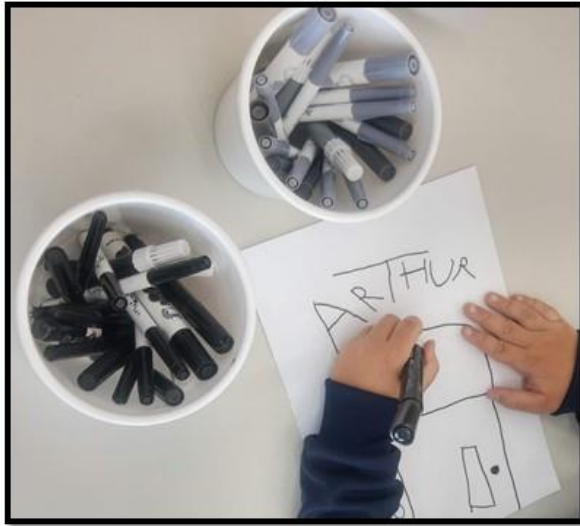
Esse é um dos impactos que as crianças sentem quando ingressam na segunda etapa da Educação Básica. Deixar a Educação Infantil com autonomia é essencial para compreender a sua organização mais individualizada. Assim, conversar sobre o uso dos materiais e o cuidado com os mesmos é uma das primeiras “atividades” quando se espera que tenham maior compreensão do manuseio.

PROPOSTAS DE CONTINUIDADE



- Reservar um tempo maior para brincadeiras e o brincar no parque;
- Criar uma rotina inicial com mais diálogos para todos se conhecerem;
- Enfatizar a autonomia e o conhecimento dos seus pertences (mochila e materiais de uso individualizado);
- Conhecer a escola e os espaços que dela fazem parte e parte da rotina de locomoção;
- Reservar idas à biblioteca para ler histórias juntos e ouvir as crianças (as histórias que já conhecem);
- As brincadeiras e os momentos brincantes ainda estão vivos na memória das crianças, por isso utilizar as brincadeiras para engajar as crianças parece ser a chave para uma Transição bem sucedida.

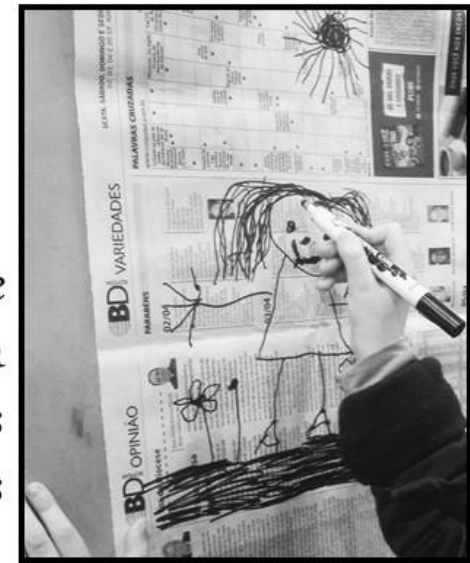
O ACOLHIMENTO FAZ TODA DIFERENÇA...



Acolher as experiências das crianças e compreender o processo de Transição são as premissas para que seja um processo de continuidade.

Ao acolher as crianças, o olhar ainda na meninice e no encantamento é algo que merecem essas crianças.

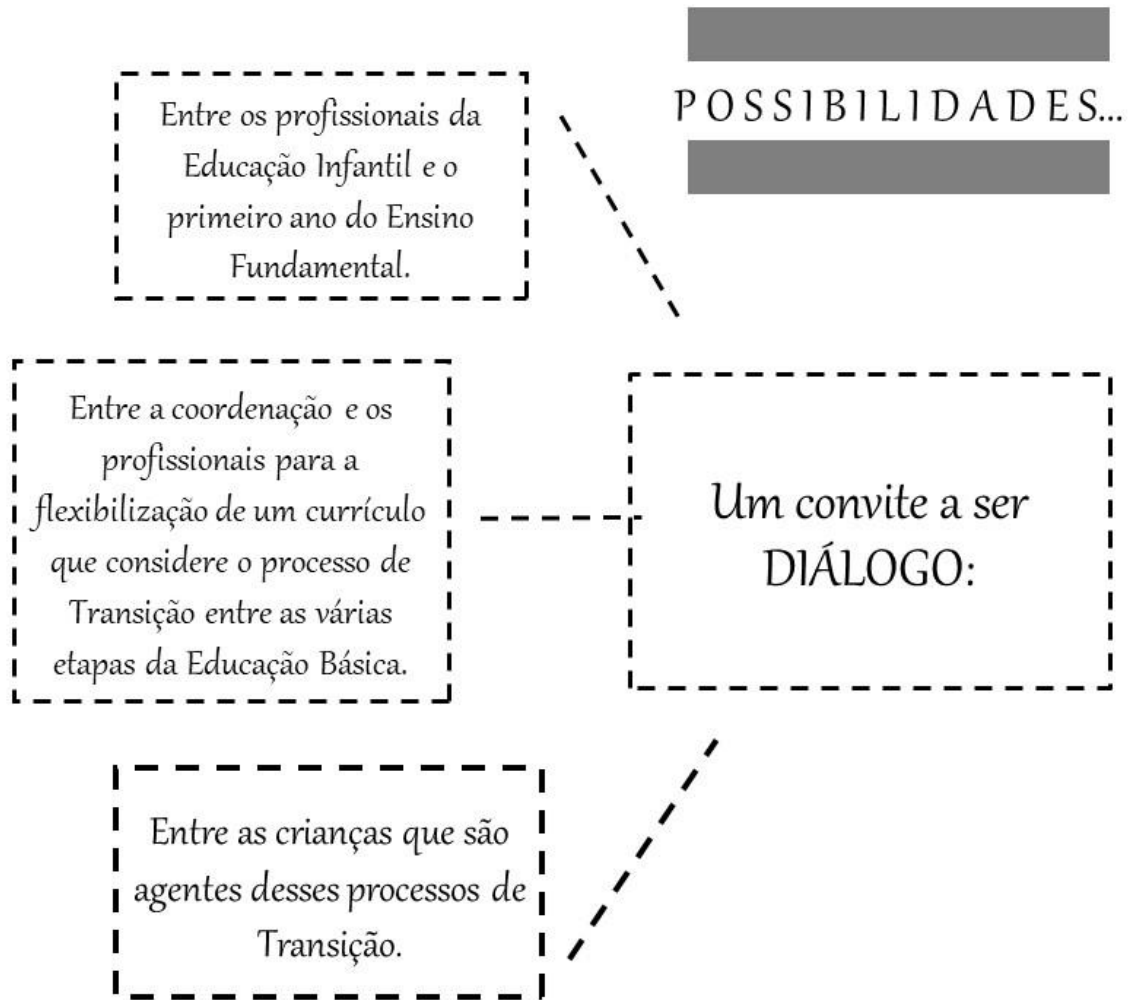
Nos primeiros dias, semanas ou até meses, é como se as infâncias que ali se distinguem estivessem desbravando, explorando e querendo a vida que tinham há 3 meses. Necessário é, que sejam brincantes as propostas, e que, a poucos passos de formigas, sejam apresentadas as dinâmicas que “exigem” essa nova etapa da Educação Básica.



ÀS COORDENAÇÕES

É necessário que os profissionais que se envolvem nesse processo de Transição estejam engajados em promover encontros. Encontros entre as crianças, entre os/as professor/as, de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, e também, encontros formativos que ambos possam presenciar aspectos que podem ser considerados nessas duas etapas da Educação Básica. A ideia é que haja troca de saberes entre os sujeitos e ações que passam a ser de interesse mútuo. Afinal, essa criança que ingressa no Ensino Fundamental ainda é CRIANÇA e merece ser acolhida como uma.



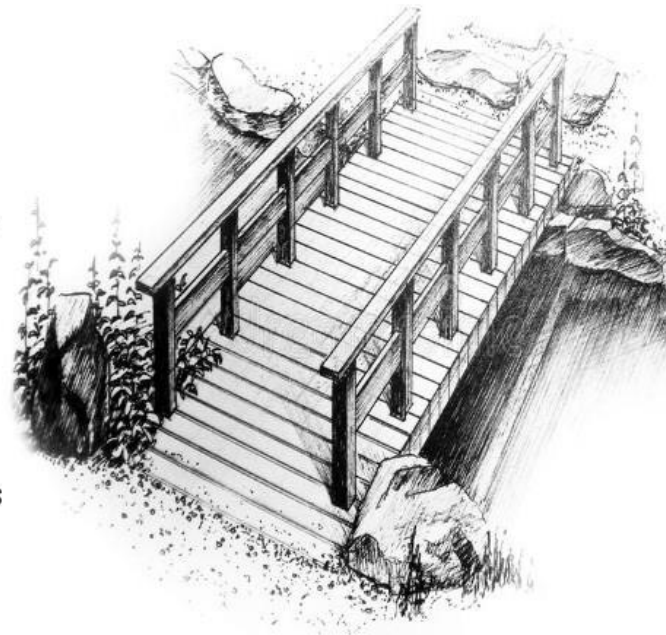


REFERÊNCIAS

BARDANCA, Ângeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. *Os fios da infância*. Tradução: Tais Romero. São Paulo: Phorte, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

PAULIC, Graciela; PETRUCCI, Gabriel. La articulación como processo y práctica educativa. Uma aproximación teórica. *In.*: PITLUK, Laura. **Articulación entre la educación inicial y la educación primaria: continuidades y encuentros**. 1. ed. 2. reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019.



Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos professores (EI/EF)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como título **ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: O QUE MUDA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?** Esta pesquisa é organizada por mim, Janaina Hoffmann, e pela professora Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt, e tem como objetivo investigar os conceitos e as práticas que envolvem a Transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, de professoras da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental da cidade de Erechim. É de total importância a sua participação, pois não se trata de uma avaliação, mas sim um diagnóstico de como percebem e quais suas concepções e práticas nessa Transição. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das suas informações, preservando a sua identidade. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de desistência há um comprometimento da pesquisadora em retirar, sem nenhum dano, as palavras ditas das participantes. Nessa perspectiva, a pesquisa on-line possibilita a gravação em vídeo do diálogo da entrevista. Para isso, os riscos são o vazamento de dados e da identidade. Para que isso não aconteça, o vídeo produzido por uma plataforma de vídeo será excluído da nuvem e mantido em HD externo pelo período de 5 anos, sendo excluído de arquivo digital após 5 anos em armazenamento. A exclusão do armazenamento na nuvem será feita imediatamente após o download. A garantia de não divulgação deste vídeo é qualificada e sem maiores contestações. Haverá quebra de sigilo somente em contestação a fim de verificação na produção dos dados. A geração de dados acontecerá no mês de julho, subsidiado pela aprovação do parecer nº 4.824.164, aprovado em 02/07/2021 e com identificação para verificação CAAE nº 46771021.6.0000.5564. Nesse caso, ocorrerá por meio de entrevista tranquila e dialogada sobre os conceitos, preocupações e práticas que

envolvem a Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Todo material desta pesquisa será utilizado para fins, restritamente, acadêmicos. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Qualquer dado que possa identifica-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. Sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Ao final da pesquisa, os dados serão armazenados em arquivos digitais por cinco anos.

Nesta pesquisa serão utilizados como recursos metodológicos para construção de dados entrevistas semiestruturadas organizadas em três blocos, sendo que o primeiro bloco de diálogo é sobre as concepções, num segundo bloco sobre as práticas e, por fim, sugestões para a Transição.

Em decorrência disso, as professoras entrevistadas terão sua identidade protegida garantida e asseguradas, e informadas quanto ao uso do material, o qual foi e será utilizado somente para fins pedagógicos, não contendo danos de exposição às partícipes.

Assinale a seguir conforme sua autorização de uso de voz:

Autorizo gravação **Não autorizo gravação**

O benefício relacionado a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a elaboração de conteúdo que fará parte de um Caderno a ser distribuído na sua escola com estratégias e proposições para melhor compreensão dos processos de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e reflexões sobre a

prática pedagógica. No âmbito dos estudos científicos, os benefícios envolvem reflexões sobre os processos de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ressaltamos a importância de você, participe dessa pesquisa, guardar em arquivo pessoal ou eletrônico este Termo de Consentimento assinado pelo tempo que achar necessário.

Agradeço sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (54) 991559886 ou pelo e-mail: hoffmann_janaina@hotmail.com.

Contato CEP – UFFS: Rodovia SC 484KM 02, Fronteira Sul – Bloco da Biblioteca – sala 310, 3º andar. Área Rural. Município de Chapecó, Cep: 98.815-899. Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

_____,
 domiciliado (a) na
 _____, no
 bairro _____, município de _____,
 exercendo o cargo/função de
 _____, de

forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente deste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. _____

Assinatura do (a) participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

Erechim, _____ de _____ de 2021.

Apêndice C – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS (EI/EF)

Título: Espaço, tempos, materiais: o que muda na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental?

Objetivo Geral: Investigar os conceitos de Transição entre a Educação Infantil e o Primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva de professoras que atuam no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco Introdutório	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	No módulo on-line com link pré-estabelecido em plataforma gratuita. Ciente da gravação.
Bloco Identificação	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Solicitar ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada.	
BLOCO 01 Concepção de transição	Conhecer as concepções do/a entrevistado/a sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.	Pedir que o/a entrevistado/a defina o que é para si transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental; Solicitar que o/a entrevistado/a conte sobre suas práticas em relação a essa transição, caso haja essa preocupação;	

		Pedir que o/a entrevistado/a analise as dificuldades desse processo de transição do seu ponto de vista e em relação às crianças.	
BLOCO 02 Espaço no qual o entrevistado possa falar sobre o que ele identifica como mudanças e permanências na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental		Questionar o/a entrevistado/a sobre suas concepções sobre criança e infância, continuidades e descontinuidades.	
BLOCO 03 Estratégias utilizadas pelo entrevistado para realizar a transição das crianças.		Nesse espaço, Pedir que o/a entrevistado/a sugira ações necessárias para que seja possível uma transição tranquila entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva de continuidade.	

ANEXOS

Anexo A – Parecer de aprovação CEP - UFFS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESPAÇO, TEMPOS, MATERIAIS: O QUE MUDA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Pesquisador: JANAINA HOFFMANN

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 46771021.6.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.824.164

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto analisado em 4ª versão, o qual havia sido avaliado pelo colegiado como "pendente ad referendum".

TRANSCRIÇÃO – RESUMO

“O presente estudo trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e se detém em um problema de investigação da concepção de Transição entre um grupo de professoras, dentre elas professoras que atuam na EI e no primeiro ano do EF, de escolas públicas municipais, estaduais e particulares. Nesse sentido, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituída no ano de 2017, indica que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser compreendida com uma mudança que permite a continuidade dos processos de aprendizagem e considera a criança e suas subjetividades, daí também qualitativa por ter interesse em conhecer como pensam as crianças, dar voz a esses sujeitos. Nesse sentido, a pesquisa acontecerá num contexto de Pandemia (Covid-19), por isso se concretizará de maneira remota, utilizando de plataforma digital gratuita para o acontecimento das entrevistas. Nesse viés este trabalho esteve subsidiado pelas pesquisas de Durkheim (2010), Fernandes (2010), Freire (2001) e Paro (2010) Carvalho (2015), Frabboni (1998), Sarmiento (2011), Corsaro (2002), Tonucci (2005), Martins Filho e Prado (2011), Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), Garcia, Pagano e Junqueira Filho (2017),

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

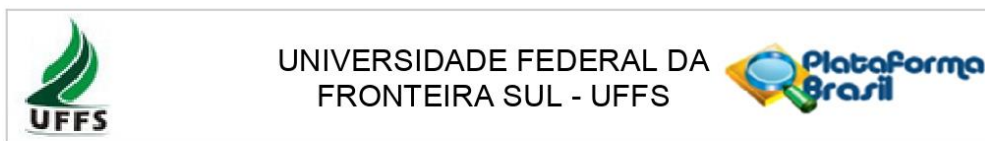
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

Barbosa (2012) e Motta (2010), Motta (2010). Na pesquisa serão utilizados como recursos metodológicos para construção de dados como as entrevistas semiestruturadas organizadas por meio remoto e de maneira mais dialogada, com provocativas, ou utilizando as próprias questões do cotidiano como propulsoras. Após as entrevistas e a elaboração da produção dos dados, a pretensão é elaborar um caderno que sugira à gestão e docentes práticas pedagógicas de continuidade com as crianças e com a gestão partindo das falas das professoras”.

COMENTÁRIOS:

Adequado

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – HIPÓTESE:

“Algumas professoras atuantes na Educação Básica, com anos de profissão tendem a investir em práticas tradicionais que envolvam rupturas maiores nessa Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, por isso, presume-se que ainda prevaleçam práticas tradicionais e que as rupturas ainda sejam visíveis. O que nesta pesquisa vamos tentar mudar de fato é a forma como as professoras veem essa Transição e que passem a refletir sobre o contexto das crianças das escolas, sem ferir a infância e o desenvolvimento das aprendizagens das infâncias. Nesse sentido, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituída no ano de 2017, indica que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser compreendida com uma mudança que permite a continuidade dos processos de aprendizagem e considera a criança e suas subjetividades, daí também qualitativa por ter interesse em conhecer como pensam as professoras, dar voz a esses sujeitos”

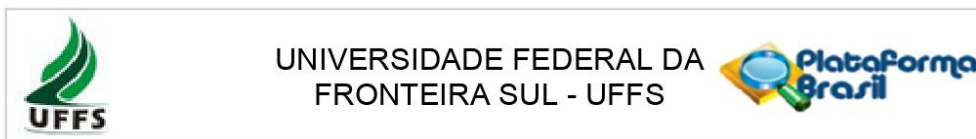
HIPÓTESE – COMENTÁRIOS:

Adequado

TRANSCRIÇÃO – OBJETIVOS:

“Objetivo Primário:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

Investigar os conceitos de Transição entre a Educação Infantil e o Primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva de professoras que atuam no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Objetivo secundário: a) compreender quais concepções permeiam a prática docente; b) identificar o que sabem as profissionais sobre a transição entre a EI e o EF; c) identificar as mudanças importantes nessa Transição; d) descrever as práticas pedagógicas sugeridas de um ano (Educação Infantil, Pré-b) a outro (Ensino Fundamental, primeiro ano); e) identificar continuidades e rupturas no currículo neste período de mudança”.

OBJETIVO PRIMÁRIO – COMENTÁRIOS:

Adequado

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – COMENTÁRIOS:

Adequados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO – RISCOS:

“Constrangimento e arrependimento das pessoas envolvidas. Para isso ser evitado, deve haver o cuidado com envolver na pesquisa somente quem assentiu participar. Neste caso, de pesquisa on-line os riscos são: o vazamento de dados e da identidade em caso de hacker. Por isso, há um comprometimento por parte da pesquisadora em excluir imediatamente os vídeos da plataforma digital utilizada, e mantido por 5 anos em HD de uso exclusivo da pesquisadora”.

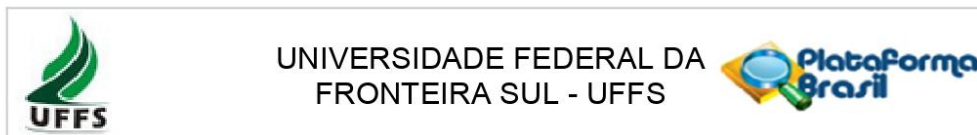
RISCOS – COMENTÁRIOS:

Adequados

TRANSCRIÇÃO – BENEFÍCIOS:

“Contribuir para que a comunidade escolar reflita sobre esse processo e avance nas proposições que envolvem essas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais; A pesquisa oferece possibilidade de reflexão aos agentes que realizam a gestão dessa transição; Todo e qualquer dado da pesquisa será confidencial e utilizados somente para fins pedagógicos”.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

BENEFÍCIOS – COMENTÁRIOS:

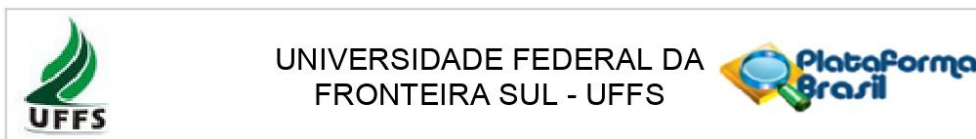
Adequados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – DESENHO:

“O presente estudo trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e se detém em um problema de investigação da concepção de Transição entre um grupo de professoras, dentre elas professoras que atuam na EI e no primeiro ano do EF, de escolas públicas municipais, estaduais e particulares. Nesse sentido, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituída no ano de 2017, indica que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser compreendida com uma mudança que permite a continuidade dos processos de aprendizagem e considera a criança e suas subjetividades, daí também qualitativa por ter interesse em conhecer como pensam as professoras, dar vzz a esses sujeitos. Nesse sentido, a pesquisa acontecerá num contexto de Pandemia (Covid-19), por isso se concretizará de maneira remota, utilizando de plataforma digital gratuita para o acontecimento das entrevistas. Nesse viés este trabalho esteve subsidiado pelas pesquisas de Durkheim (2010), Fernandes (2010), Freire (2001) e Paro (2010) Carvalho (2015), Frabboni (1998), Sarmiento (2011), Corsaro (2002), Tonucci (2005), Martins Filho e Prado (2011), Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), Garcia, Pagano e Junqueira Filho (2017), Barbosa (2012) e Motta (2010), Motta (2010). Na pesquisa serão utilizados como recursos metodológicos para construção de dados como as entrevistas semiestruturadas organizadas por meio remoto e de maneira mais dialogada, com provocativas, ou utilizando as próprias questões do cotidiano como propulsoras. Após as entrevistas e a elaboração da produção dos dados, a pretensão é elaborar um caderno que sugira à gestão e docentes práticas pedagógicas de continuidade com as crianças e com a gestão partindo das falas das professoras. A pesquisa tem por justificativa a presença de reflexão que acerca o conteúdo da Transição entre a EI e o EF. Nesse caso, poucas são as pesquisas realizadas no âmbito educacional voltadas a repensar essa trajetória de mudança de etapa vividas pelas crianças. Portanto uma pesquisa de cunho social e qualitativo contribuirá com as escolas da cidade e região, no que tange a formação dos professores na área, bem como, em suas práticas de atuação. Este estudo será desenvolvido no mês de junho e julho após a liberação de aval do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



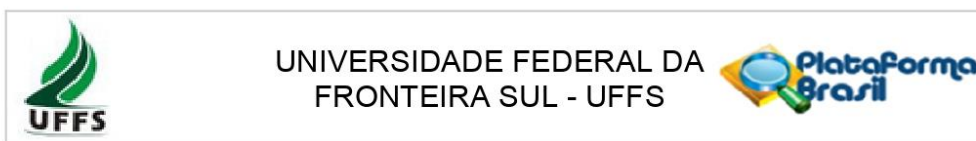
Continuação do Parecer: 4.824.164

Sul (UFFS).”.

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA PROPOSTA:

“O presente estudo trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e se detém em um problema de investigação da concepção de Transição entre um grupo de 12 professoras, dentre elas professoras que atuam na EI e no primeiro ano do EF, de escolas públicas municipais, estaduais e particulares. Os objetivos da pesquisa são: a) compreender quais concepções permeiam a prática docente; b) identificar o que sabem as profissionais sobre a transição entre a EI e o EF; c) identificar as mudanças importantes nessa Transição; d) descrever as práticas pedagógicas sugeridas de um ano (Educação Infantil, Pré-b) a outro (Ensino Fundamental, primeiro ano); e) identificar continuidades e rupturas no currículo neste período de mudança. Além de considerar a subjetividade de quem pesquisa, é imprescindível a valorização das participantes durante as interpretações, e transcrições. Diante da disso, deve estar a capacidade interpretativa do pesquisador, que terá de considerar o contexto da pesquisa. Nesse caso, para a análise dos dados, Ludke e André (1986, p.12) afirmam que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. Na presente pesquisa será considerada a subjetividade das entrevistadas, bem como o sigilo da sua identidade. Nessa perspectiva, também, as entrevistas semiestruturadas servirão de instrumentos de produção de dados e vão considerar a fala das professoras um dos principais elementos de informações. A entrevista possibilitará maior acolhimento de dados. As perguntas deverão ser pensadas como guia para um bom aproveitamento do tempo e consistência da pesquisa, para isso, o formato será de um diálogo realizado de modo virtual, se tratando de Tempos de Pandemia. Não haverá contato físico entre pesquisadora e partícipe, seguindo protocolos de segurança do momento atual. A pesquisa tem por justificativa a presença de reflexão que acerca o conteúdo da Transição entre a EI e o EF. Nesse caso, poucas são as pesquisas realizadas no âmbito educacional voltadas a repensar essa trajetória de mudança de etapa vividas pelas crianças. Portanto uma pesquisa de cunho social e qualitativo contribuirá com as escolas da cidade e região, no que tange a formação dos professores na área, bem como, em suas práticas de atuação. Este estudo será desenvolvido no mês de junho e julho após a liberação de aval do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tratar-se á de entrevistas on-line através da Plataforma Teams, já utilizada pela pesquisadora e estendida às participantes mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, acompanhado da Carte de Consentimento da instituição. A

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

entrevista vai acontecer com um grupo de 12 professoras e 5 escolas, sendo elas: 4 professoras de uma escola privada, 2 atuantes no pré B da EI e 2 atuantes no primeiro ano do EF; 4 professoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), 2 atuantes no pré B da EI e 2 atuantes no primeiro ano do EF; 2 Escolas Estaduais, uma com localidade no Centro da cidade e outra na área mais retirada da cidade, com a participação de 1 profe de cada escola atuante no primeiro ano do EF; 1 Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com o convite estendido à 2 professoras atuantes do pré B da EI. O convite já foi realizado e houve um primeiro contato via chamada de whatsapp para posteriormente haver assinatura do TCLE de cada participante. Serão selecionados somente 12 professoras em especificamente duas áreas de atuação: último ciclo da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. Serão 5 escolas selecionadas para qualificar a pesquisa e abranger diferentes realidades. A coleta das assinaturas das partícipes será de forma on-line e sem contato físico, para que haja total segurança, pois, estamos em meio a uma Pandemia (Covid-19)".

DESENHO e METODOLOGIA PROPOSTA – COMENTÁRIOS:

Nos campos “desenho” ou “metodologia proposta”, conforme número de caracteres disponíveis na plataforma Brasil, os pesquisadores deverão:

Adequado

TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

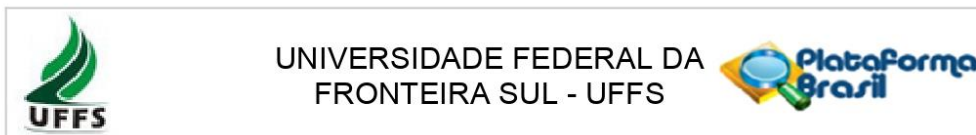
“Serão selecionados somente 12 professoras em especificamente duas áreas de atuação: último ciclo da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. Serão 5 escolas selecionadas para qualificar a pesquisa e abranger diferentes realidades”

CRITÉRIO DE INCLUSÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

“Serão excluídos da pesquisa professores de qualquer outra etapa da Educação Básica”

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – COMENTÁRIOS:

- Adequado

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

“Nesse caso, para a análise dos dados, Ludke e André (1986, p.12) afirmam que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”.

Nesse sentido, Bardin (2016, p.20) diz ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, técnicas, que nesse caso, tratam-se do auxílio de recursos que possibilitem captar um conjunto de artefatos presentes naquele contexto, naquele ambiente, contribuindo assim, para veracidade deste estudo e produção de dados coerente com aquele determinado corte de tempo”

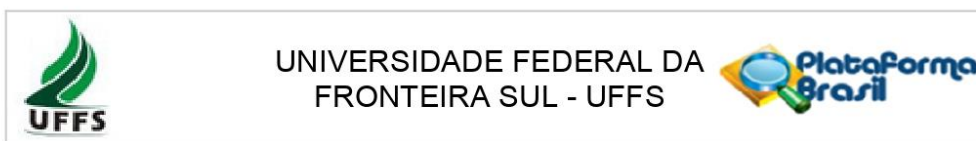
METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS – COMENTÁRIOS:

Adequada

TRANSCRIÇÃO – DESFECHOS

“O resultado que se espera ao final desse estudo, que de acordo com Marcondes (2012) é um tema que precisa de urgência na pesquisa, sendo esse, a Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para tanto, é que esse aponte mudanças, avanços e que nesse processo de análises se torne interesse da comunidade escolar envolvida como um todo (gestão, coordenação, professoras e crianças) para proporcionar um ambiente de reflexão e em prol do desenvolvimento infantil. Nesse caso o que se espera é o envolvimento dos agentes responsáveis pela gestão dessa transição, bem como uma atenção às crianças participantes do estudo, para que sejam escutadas e participes das mudanças necessárias. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) corroboram, nesse aspecto, abordando premissas que garantem a continuidade desse processo às crianças, com propostas pedagógicas que respeitem o tempo da criança, bem como suas especificidades, se tratando do fato dessa criança estar entre os 5 e 6

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

anos de idade, garantindo também o fator da não antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil (BRASIL, 2010). No contexto a ser pesquisado espera-se que haja conversações entre as pessoas responsáveis pela gestão dessa transição havendo assim, propostas de continuidade e envolvimento das crianças que assentiram em participar deste estudo. O que se espera é que no contexto pesquisado as crianças tenham tempo de brincar e que diante da transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental as grandes cobranças sobre as tarefas escolares não gerem desconforto, medos e angústias diante dessa nova etapa. E se assim ocorrer, que esses sentimentos sejam gerenciados com tranquilidade no ambiente escolar. Segundo Souza (2011) as crianças sentem falta de histórias, do brincar e que as cobranças das tarefas acarretam em ansiedade e estresse nessa nova rotina. Na contramão dessa perspectiva se dá a expectativa desta pesquisa, para que, se houver sentimentos de perdas pelas crianças, haja também um novo jeito de pensar esse processo da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”

DESFECHOS – COMENTÁRIOS:

Adequado

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Período previsto para coleta de dados:

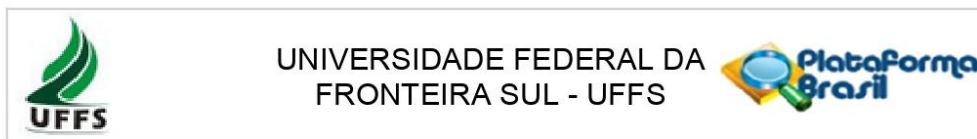
Nas Informações Básicas do projeto consta “Entrevistas e entrega de Termos de Consentimento e Assentimento” para “30/06/2021 a 07/07/2021”;

No Projeto Completo consta “Pesquisa de campo” para “2021/1”.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO:

Adequada

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos), e/ou Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis:

Adequado

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS:

Adequadas

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO (por exemplo: prontuários):

Não se aplica

JUSTIFICATIVA PARA A NÃO-OBTENÇÃO (OU DISPENSA) DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Não se aplica

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (no projeto detalhado, e também como anexo separado na plataforma brasil):

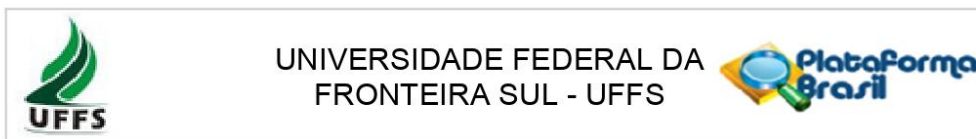
Presente tanto no Projeto Completo quanto em anexo separado da Plataforma Brasil. Adequado.

Recomendações:

As sugestões a seguir, embora recomendáveis, são de modificação opcional:

Sugere-se atentar à data prevista atualmente no cronograma para início da coleta de dados, pois a depender dos trâmites éticos ainda necessários para resolução das pendências emitidas neste

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

parecer, seria prudente o/a pesquisador/a cogitar sua postergação, já que a data de início da coleta de dados deverá ser, necessariamente, posterior à emissão do (futuro) parecer consubstanciado de APROVAÇÃO

Pesquisas em Ambientes Virtuais: recomenda-se que após a coleta de dados, o pesquisador responsável deve realizar o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado deverá ser seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado de número 4.814.486, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

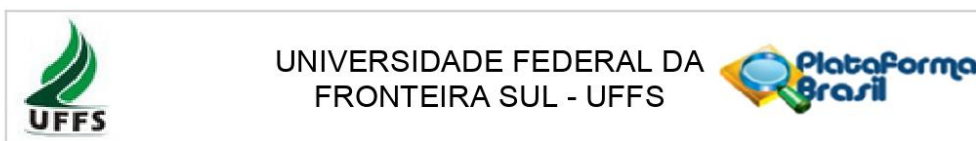
A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

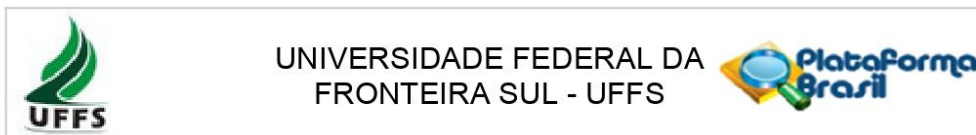
Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1754004.pdf	30/06/2021 18:57:35		Aceito
Outros	CARTADEPENDENCIA3.pdf	30/06/2021 18:57:03	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Outros	PROJETOMODIFICADO2.pdf	29/06/2021 22:34:03	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Outros	CARTADEPENDENCIA2.pdf	24/06/2021 20:33:27	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Declaração de concordância	BARAOACEITE.pdf	11/06/2021 18:36:39	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Outros	CARTASDEACEITE.pdf	02/06/2021 13:59:28	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Outros	TCLEMODIFICADO.pdf	02/06/2021 13:56:14	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Outros	PROJETOMODIFICADO.pdf	02/06/2021 13:55:44	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Outros	CARTADEPENDENCIA.pdf	02/06/2021 13:54:54	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	13/05/2021 09:29:55	JANAINA HOFFMANN	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.824.164

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	13/05/2021 09:29:22	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/05/2021 09:29:05	JANAINA HOFFMANN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	13/05/2021 09:26:46	JANAINA HOFFMANN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 02 de Julho de 2021

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br