

ORGANIZADORES

Daniele Simões Borges
Ana Luisa Feijó Cosme
Renê de Abreu Barros

Transitar

na **Educação** Básica e
na **vida** das **crianças**



ORGANIZADORES

Daniele Simões Borges
Ana Luisa Feijó Cosme
Renê de Abreu Barros

Transitar

na **Educação** Básica e
na **vida das crianças**




casaletras
Porto Alegre
2025

Copyright ©2025 dos organizadores.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS



Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permite.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral está disponível em:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

EXPEDIENTE:

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Editora Casaletas

Ilustração da capa:

Gerada por I.A. a partir de conceito da organização

Editor:

Marcelo França de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL CASALETRAS

Dr. Ailton Pollini

Université Haute-Alsace, Mulhouse, França

Dr. Amurabi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Dr. Aristeu Lopes

Universidade Federal de Pelotas/UFPel

Dr. Elio Flores

Universidade Federal da Paraíba/UFPB

Dr. Francisco das Neves Alves

Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Dr. Fábio Augusto Steyer

Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

Dr. Giorgio Ferri

Università degli Studi "La Sapienza", Roma, Itália

Drª Isabel Lousada

Universidade Nova de Lisboa

Dr. Jonas Moreira Vargas

Universidade Federal de Pelotas/UFPel

Dr. Luiz Henrique Torres

Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Dr. Manuel Albaladejo Vivero

Universitat de València, Espanha

Dr. Marcelo França de Oliveira

Biblioteca Rio-Grandense

Drª Maria Eunice Moreira

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS

Dr. Moacyr Flores

Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul/IHGRGS

Drª Yarong Chen

Beijing Foreign Studies University, China

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T6874 Transitar: na Educação Básica e na vida das crianças / Daniele Simões Borges; Ana Luisa Feijó Cosme e René de Abreu Barros (Org.) [Recurso eletrônico] Porto Alegre: Casaletas, 2025.

162 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-5220-040-2

1. Educação - 2. Transição escolar - 3. Educação Infantil - 4. Ensino Fundamental - 5. Práticas pedagógicas - I. Borges, Daniele Simões - II. Cosme, Ana Luisa Feijó - III. Barros, René de Abreu - IV. Título.

CDU: 373.24

CDD: 372.21



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Rochele R. Andreazza Maciel</i>	
INTRODUÇÃO.....	9
<i>Daniele Simões Borges</i>	
AGRADECIMENTOS.....	12
O TRANSITAR EM DIÁLOGO COM... OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, AS ESCOLAS E SUAS EXPERIÊNCIAS	
CARTA PEDAGÓGICA.....	14
<i>Graciele Ribeiro</i>	
<i>Débora Ossanis</i>	
PROJETO TRAVESSIA: CAMINHOS DE ESCUTA, AFETO E PERTENCIMENTO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	24
<i>Lídia Oliveira Dias</i>	
<i>Emiliane Rodrigues Dominguez</i>	
<i>Daniele Araújo Pereira</i>	
TRANSITAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	33
<i>Veridiana Caseira</i>	
<i>Mariza de Sena Rodrigues</i>	
<i>Bruna Valadão Flôres</i>	
<i>Bruna Telmo Alvarenga</i>	
AS MICROTRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSAGENS QUE TECEM CAMINHOS.....	46
<i>Lídia Oliveira Dias</i>	

O OLHAR ATENTO PARA A TRANSIÇÃO: PERCEBENDO A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS COM SENSIBILIDADE AOS ASPECTOS EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS.....	57
<i>Fernanda da Silva Escobar</i>	
REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA, A TEORIA E A TRANSIÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
<i>Débora Pintanel Dias Ossanes</i>	
ESPAÇOS BRINCANTES E PROJETOS DE INTERESSE: A PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA E RESPEITOSA	85
<i>Ana Luísa Feijó Cosme</i>	
O COTIDIANO EM MOVIMENTO: AS VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	98
<i>Katiúscia Rodrigues de Campos</i>	
A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CADÊ O TEMPO DE SER CRIANÇA?.....	109
<i>Lindsey Machado de Oliveira</i>	
<i>Daniele Simões Borges</i>	
O TRANSITAR PELAS NARRATIVAS DAS BOLSISTAS VOLUNTÁRIAS NO PROJETO EXTENSIONISTA: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: O TRANSITAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA VIDA DAS CRIANÇAS	
PENSANDO A TRANSIÇÃO ESCOLAR: ENTRE INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	122
<i>Ruth Vallente Moreira</i>	
<i>Valéria Borges Furtado</i>	
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO DE DESCOBERTAS E RESPEITO ÀS INFÂNCIAS	136
<i>Cintia Nachtigall Schmidt</i>	
A TRANSIÇÃO ESCOLAR E A FAMÍLIA DAS CRIANÇAS: REFLEXOS SOBRE ESSA RELAÇÃO.....	148
<i>Viviam Weykamp de Souza</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	158

A todas as professoras e professores que, com comprometimento, transformam o cotidiano em oportunidade de aprendizado.

São eles que fazem todo o esforço de suas vidas para que, pela educação, possamos sair de nossas ignorâncias, vigiar nossas vicissitudes, alegrar-nos com as sutilezas e, de maneira atenta, adquirirmos um olhar crítico e afetuoso sobre a concretude do fazer profissional do docente em ação.



APRESENTAÇÃO

A obra que chega até você narra, de forma sensível e contínua, o sentido do verbo *transitar*. Aqui, transitar é compreendido como escuta, presença e travessia — vivida com e na Educação Básica. A intenção é oferecer ao leitor a oportunidade de conhecer as minúcias do cotidiano escolar por meio de uma escrita comprometida com a realidade e de uma reflexão que nasce da prática sensível de professores e bolsistas. São experiências vividas com atenção aos processos — muitas vezes silenciosos — que movem o educar e singularizam os espaços educativos.

É nesse movimento que, como professora, reconheço a beleza e a complexidade do ato de educar: um processo vivo, compartilhado e profundamente humano. Nutrir os sujeitos da escola é cuidar daquilo que os move por dentro — suas essências — e, assim, permitir que a escola se reinvente a partir do protagonismo de quem a habita.

“Transitar pela vida das crianças” é atravessar tempos, espaços, linguagens, delicadezas e sentidos — percorrendo territórios que nunca se repetem da mesma forma. Assim, os textos aqui reunidos percorrem as minúcias das infâncias, do brincar e do momento delicado de transição entre os diferentes níveis da Educação Básica.

Tornar visível esse processo, por meio das páginas que seguem, é um convite à partilha: de experiências, de perguntas, de construções e de potências do processo educativo. São textos que reconhecem o valor das pequenas ações e revelam a grandeza de experiências marcadas pela pluralidade, pelos afetos e pela coletividade na construção de conhecimento. A centralidade dos textos do que acontece entre

professoras, crianças, gestores e famílias é resgatada e valorizada em cada linha.

Em especial, os textos trazem a criança como centro do processo educativo e que tratam, com profundidade, a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma travessia delicada e carregada de sentidos. Não se trata apenas de mudar de sala, de professora ou de material didático — trata-se de reorganizar tempos, vínculos e significados.

Outro aspecto fundamental que esta obra revela é o *brincar* — compreendido como linguagem e experiência, especialmente em contextos educativos que reconhecem a infância como tempo de imaginação, descoberta e transformação. Educar, nesse contexto, é aprender a escutar o que o brincar revela. É observar os caminhos que as crianças inventam e permitir-se ser afetado por eles. É saber que toda travessia exige presença: a de quem brinca e a de quem observa o que acontece ali, naquele ambiente repleto de construções e descobertas.

Por fim, ao transitar pelos diferentes textos, cada leitor poderá encontrar ecos de seus próprios percursos como professor ou professora. E, talvez, ao final, sinta o desejo de também registrar, refletir, transformar.

O convite está feito: entre, mergulhe com sensibilidade e descubra a potência formativa que habita cada palavra.

ROCHELE R. ANDREAZZA MACIEL
Universidade de Caxias do Sul – UCS
E-mail: rramaciell@gmail.com



INTRODUÇÃO

“Eu fico com saudade da Educação Infantil. Eu me lembro da pracinha, de quando eu ficava lá. Eu sinto saudades de lá. Era um lugar que me inspirava. Agora eu estou no ensino fundamental. Eu adoro os dois lados. Tipo a gente não risca mais no chão com giz. Eu fico com saudade”.

Leonora, 8 anos. Junho de 2025.

O que a fala de Leonora, de apenas 8 anos, nos revela? Há uma criança que se recorda, com delicadeza, das “sensações” e “experiências” vividas na Educação Infantil. O cheiro da sala, o sabor do lanche coletivo, a textura de um brinquedo, a variedade de linguagens, a risada nas brincadeiras, tudo isso compõe uma memória viva que continua a soprar dentro dela. Essa fala nos convida a pensar que as crianças carregam consigo não apenas lembranças, mas histórias que não podem ser deixadas para trás.

É a partir dessa escuta que me volto para a transição escolar, buscando compreender como garantir que a criança não perca o fio da própria narrativa ao atravessar de uma etapa para outra. A transição, mais do que uma passagem cronológica, é um acontecimento que reorganiza tempos, espaços e afetos. Para Leonora, a memória se traduz em saudade; para nós, professoras (es), ela se transforma em compromisso.

O “a gente não risca mais no chão com giz” de Leonora simboliza esse instante de mudança, o momento em que novas aprendizagens se

apresentam, mas o corpo ainda guarda o gesto do brincar. A transição, nesse sentido, é um espelho de múltiplas faces: reflete o que já fomos e o que estamos nos tornando, sem apagar nenhuma das imagens. É um convite para olhar a escola como um tempo que continua, e não como um tempo que se encerra ou se rompe.

Assim, uma transição escolar não é apenas atravessar uma ponte entre etapas, mas um ato institucional e humano de assegurar que o “antes” não seja apagado pelo “depois”. O ensino fundamental precisa inspirar a Leonora tanto quanto a Educação Infantil a inspirou, precisa acolher suas memórias e transformá-las em novos aprendizados. Leonora diz: “Eu me lembro da pracinha, de quando eu ficava lá”. Que essa lembrança não se torne apenas memória, mas permaneça como cotidiano. Que o brincar continue a existir como linguagem do aprender e modo de estar no mundo. O fundamental é garantir o direito à infância, à curiosidade, à invenção, ao encontro com o outro. Somos mediadores de processos de ensino que precisam preservar o movimento, o riso e o encantamento. Afinal, o que conecta os “dois lados”, Educação Infantil e ensino fundamental, são as crianças. E elas são o próprio fundamental.

É nesse gesto, o de dar continuidade à história das infâncias, que este livro foi produzido. E é com grande alegria, que apresento a obra “Transitar: na Educação Básica e na vida das crianças”, fruto dos diálogos entre escolas de Educação Infantil e ensino fundamental da cidade do Rio Grande. O livro emerge das ações extensionistas do projeto “A Educação Infantil e o ensino fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças”, e tem como símbolo a flor dente-de-leão, também presente em sua capa. Essa escolha não é casual. A flor dente-de-leão, com seu tom amarelo quase dourado, representa, para nós, a vitalidade da infância que pulsa na escola. Quando se transforma em uma esfera de sementes brancas, convida-nos a soprar e, ao soprar, espalhar ideias, desejos e memórias. Assim também é o transitar: um sopro que leva as sementes das experiências que desenvolvemos e pensamos a novos solos, fazendo florescer aprendizagens, vínculos e significados.

O dente-de-leão, que floresce em qualquer lugar, simboliza a potência da infância e o compromisso das (os) professoras (es) que, atentas ao

vento das mudanças, acompanham as crianças em suas transições pela escola e pela vida.

DANIELE SIMÕES BORGES

Professora e coordenadora do projeto de extensão 'A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças' desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
E-mail: daniele.uab@gmail.com



AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal do Rio Grande - FURG, por meio do **Edital de Fomento às Ações de Extensão Universitária da FURG – Edital PROEXC nº 04/2024 – PROEXTENSÃO**, cujo apoio financeiro e institucional tornou possível a construção deste livro. O fomento concedido foi fundamental para o fortalecimento das ações extensionistas, permitindo o diálogo profícuo entre universidade e comunidade escolar, e contribuindo para “tornar visível” o conhecimento e os saberes aqui apresentados.

O TRANSITAR EM DIÁLOGO COM...

OS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO, AS
ESCOLAS E SUAS
EXPERIÊNCIAS



CARTA PEDAGÓGICA

Rio Grande, abril de 2025¹.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Querida Professora Daniele Borges
Nossas saudações!

É com grande alegria que compartilhamos nesta carta, um pouco das nossas vivências tão significativas na EMEI Glorinha (como carinhosamente, chamamos a EMEI Profa Maria da Glória Pinto Pereira). Ficamos muito felizes com o teu convite para participar deste trabalho que é tão importante em nossas trajetórias. Não temos como falar das vivências na Glorinha (tirar a sigla de EMEI nos deixa mais próximas deste espaço), sem antes mencionar um pouco de tudo o que acreditamos sobre a educação infantil.

A educação infantil é o alicerce sobre o qual se constrói sua vida e, mais do que isso, é o espaço em que as crianças vivenciam, pela primeira vez, experiências coletivas de aprender, conviver, imaginar e transformar o mundo.

¹ Este artigo, foi elaborado pelas professoras Graciele Ribeiro e Débora Ossanes, e produzido no formato de carta pedagógica, o que justifica sua estrutura e abordagem arquetípica.

Aqui na Glorinha, nossas crianças têm uma escola que é pensada para as infâncias e suas etapas, o que torna a educação diferenciada, sem o compromisso com datas comemorativas e estereótipos sociais. Visamos uma educação repleta de sentido e significado para cada criança e sua família, pois só assim, teremos a oportunidade de contribuir para a transformação local e social.

Paulo Freire, referência incontornável da educação emancipadora, já nos alertava: “*Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.*” A infância é exatamente este tempo inaugural de significados, no qual cada gesto e cada descoberta moldam a visão de si e do outro.

Dessa forma, a vida escolar inicia na educação infantil com o papel de promover aprendizagens, considerando as vivências das crianças, para ampliar e dar continuidade em seus conhecimentos. Para isso, afirma que a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a escola de educação infantil e a família são essenciais (BNCC, 2018).

Sendo a educação infantil, a primeira etapa da educação básica, a escola de educação infantil deve ser mais do que um espaço de cuidado, ela deve ser compreendida como um território de direitos, escuta e experiências significativas. Uma escola verdadeiramente comprometida com as infâncias é aquela que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativo em seu processo de desenvolvimento, e que respeita as especificidades de cada fase do seu crescimento.

Entendemos que não há uma única infância, mas infâncias diversas, atravessadas por contextos sociais, culturais, familiares e emocionais. Cada criança carrega em si um modo único de ser, agir, sentir e aprender. Por isso, é papel da escola acolher essa pluralidade, criando ambientes que favoreçam a expressão, a escuta, a brincadeira e a construção de vínculos afetivos.

Uma escola preocupada com as infâncias é intencional em sua organização pedagógica. Ela oferece uma rotina equilibrada entre momentos de brincadeira livre, experiências investigativas, expressão artística, cuidado corporal e escuta ativa. Não se trata apenas de preencher o tempo da criança, mas de garantir que ela possa viver plenamente sua infância, com tempo para imaginar, experimentar, interagir e descobrir.

Nós, prezamos pelo respeito aos marcos do desenvolvimento, compreendendo que o aprendizado ocorre de forma não linear. Algumas crianças caminham com passos largos, outras em ritmo mais delicado — ambas devem encontrar no ambiente escolar o apoio necessário para se desenvolverem com segurança, autonomia e alegria.

A equipe educadora (nomenclatura que escolhemos utilizar por entender que todas as pessoas que trabalham neste espaço são educadoras), por sua vez, deve assumir o papel, cotidianamente, de mediadoras atentas, capazes de observar, escutar e interpretar as necessidades e interesses das crianças. Formar professores sensíveis às infâncias é investir numa educação mais humana, ética e transformadora, daí a importância da formação continuada na educação infantil.

Com base nesses pensamentos, para nós, sempre inspiradores, reafirmamos nosso compromisso com uma educação infantil que seja democrática, amorosa, crítica e criadora. Nossa equipe educadora se propõe a construir, juntas, um espaço onde a infância seja vivida com dignidade, onde brincar seja direito e linguagem, onde a escuta seja prática cotidiana, e onde o respeito à diversidade e à natureza estejam no centro de nossas ações.

Compreendendo a importância da educação infantil e no sentido da prioridade de uma escola pensada para as infâncias, buscamos construir um cotidiano que valorize as bagagens culturais das crianças. Nesse sentido, acreditamos que as escolas de ensino fundamental, devam reconhecer que ao ingressar nos anos iniciais, as crianças merecem ter suas infâncias preservadas e seus direitos garantidos.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento de grande relevância na trajetória escolar das crianças. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), esse processo deve ser planejado com cuidado, respeitando as especificidades da infância e assegurando a continuidade das experiências educativas.

As DCNEI reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, destacando que o processo educativo precisa respeitar suas particularidades, seus tempos e modos próprios de aprender. À transição, portanto, não pode ser abrupta nem marcada por rupturas bruscas na organização do trabalho pedagógico. Deve garantir a manutenção do

direito ao brincar, à interação e à experimentação, ainda que novos desafios sejam apresentados.

Segundo as Diretrizes, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas distintas, mas articuladas de um mesmo processo educativo. A passagem entre elas deve ser pautada pela continuidade dos princípios que asseguram o desenvolvimento integral da criança, considerando dimensões físicas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais.

Um dos pontos centrais é evitar a antecipação de práticas escolares formalizadas e conteudistas na educação infantil, algo que é explicitamente criticado pelas DCNEI. A preocupação não é “preparar” a criança para o Ensino Fundamental por meio de conteúdos tradicionais (como alfabetização formal precoce), mas, sim, consolidar práticas que desenvolvam a curiosidade, a autonomia, a imaginação, o pensamento crítico e a capacidade de se expressar de múltiplas formas.

Ao se apoiar nas DCNEI, entende-se que a transição deve: respeitar o direito da criança ao tempo da infância, promover a continuidade das práticas lúdicas e investigativas, valorizar o acolhimento, a segurança emocional e a construção de vínculos, assegurar a participação das famílias nesse processo de mudança, promover um diálogo pedagógico entre os professores da educação infantil e do ensino fundamental, considerar a cultura infantil como eixo central na organização curricular.

A escola, enquanto espaço de direitos, deve ser capaz de amparar essa travessia, permitindo que a criança reconheça o ensino fundamental como uma nova etapa cheia de possibilidades, sem medo e sem descontinuidade abrupta de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental representa uma etapa marcante na trajetória escolar das crianças. Longe de ser apenas uma mudança de prédio, sala ou professor, essa passagem envolve transformações significativas no modo de viver a escola, exigindo acolhimento, sensibilidade e planejamento por parte de toda a comunidade educativa.

Na educação infantil, a criança é envolvida por uma abordagem pedagógica centrada no brincar, nas interações e no cuidado. Ao chegar ao ensino fundamental, ela se depara com uma nova organização didática, maior formalização do ensino e mudanças nas relações sociais e afetivas.

Esse deslocamento exige um olhar atento para que não se configure como uma ruptura brusca, mas como um processo gradual e respeitoso às fases do desenvolvimento infantil. Uma transição bem conduzida contribui diretamente para a continuidade dos vínculos afetivos e para o fortalecimento da autoestima e da segurança emocional da criança. É fundamental que as escolas promovam ações articuladas entre os dois segmentos, criando pontes entre os modos de ser, fazer e aprender de cada etapa.

Essa articulação envolve desde a escuta atenta das crianças e famílias até o alinhamento curricular e metodológico entre os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade e orienta que a transição ocorra de forma integrada, considerando os direitos de aprendizagem e os campos de experiência vivenciados anteriormente.

É importante também envolver as famílias nesse processo, informando e acolhendo suas expectativas e dúvidas. Muitas vezes, os adultos projetam suas próprias inseguranças na mudança, o que pode influenciar negativamente a percepção das crianças. Uma escola que dialoga com as famílias, promove visitas aos novos espaços, encontros com os futuros professores e atividades de integração, contribui para que esse momento seja vivido com mais tranquilidade e confiança.

Além disso, os professores do ensino fundamental precisam estar preparados para receber crianças que ainda estão em processo de desenvolvimento da autonomia, da linguagem escrita e da autorregulação. Respeitar os tempos da infância significa compreender que a alfabetização e outras aprendizagens formais devem ocorrer em ambiente de escuta, ludicidade e acolhimento, dando continuidade ao que foi construído na educação infantil.

Portanto, mais do que uma mudança de etapa, a transição deve ser vista como um processo contínuo de cuidado, escuta e planejamento. Cabe à escola garantir que a criança se sinta pertencente, valorizada e segura em seu novo contexto, assegurando a continuidade de sua trajetória escolar com alegria, curiosidade e entusiasmo por aprender.

Assim, a transição bem-sucedida é aquela que respeita a criança em sua integralidade, reafirmando os princípios da educação como ato

político, ético e estético, como propõem as Diretrizes e os autores que pensam a infância como centro do projeto educativo.

Como forma de praticar tudo aquilo em que acreditamos, no ano de 2021, nossas professoras das turmas de Nível II, Débora e Ana Paula, criaram o projeto “Conhecer para pertencer”, com o objetivo de articular as professoras e gestoras das EMEFS (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) do Bairro Santa Rosa com a nossa equipe educadora da EMEI Glorinha.

Foi um momento de extrema importância para evidenciar a escuta e olhar atento para o desejo das crianças, já que a curiosidade sobre “a escola dos grandes” (expressão usada pelas crianças que remete à EMEF) era muito presente nos diálogos entre elas.

É importante ressaltar que, nesse ano, ainda acontecia (pela última vez) o processo de continuidade realizado pela nossa mantenedora, a SMEd, onde neste processo a família da criança indicava a escola de preferência dentro do zoneamento de moradia e a vaga na EMEF era garantida, mediante a comprovação de ter concluído a educação infantil na EMEI e a efetivação da matrícula pela família.

Esse processo de continuidade era uma forma de ver a criança, como sujeito de direitos do sistema municipal de educação. As famílias se sentiam valorizadas e pertencentes às escolas, visto que, já se organizavam desde que as crianças começavam a frequentar as turmas de creche até os níveis II, para se direcionarem às escolas de sua preferência, e assim seguirem suas vivências na comunidade local.

Durante a efetivação do projeto, as educadoras compreenderam que esse pertencimento das famílias, permeava as experiências das crianças em nossa escola, com isso, foram criados em cada turma, um questionário para ser respondido pelas coordenadoras e realizadas visitas nas EMEF Assis Brasil e EMEFTI Valdir Castro.

Com o passar do tempo, o projeto foi ganhando novas estratégias, tivemos em junho de 2022 a troca do prédio antigo para o prédio novo do Pró infância, e com isso, novas expectativas foram almejadas, visto que, pelo prédio ser esperado por onze anos pela comunidade, as crianças não queriam ir embora da Glorinha.

Acreditamos que para construir pertencimento em um lugar, é necessário conhecer, se sentir à vontade e aos poucos conquistar

confiança, conforme descrito no Documento Orientador do Território Rio-Grandino (2019, p. 138).

É necessário que a Proposta Político Pedagógica da escola conte a questão da organização das formas de articulação da Educação Infantil como o Ensino Fundamental, explicitando as possibilidades de diálogo entre as instituições as quais recebem as crianças de uma etapa para outra. As mesmas devem criar estratégias de articulação entre os envolvidos nesse processo, ou seja, propiciar encontros, reuniões, visitas, permitindo dessa forma que os/as professores/as do Ensino Fundamental, possam conhecer e dialogar sobre o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

O sentimento de pertencimento pela Glorinha é algo que nos move enquanto educadoras, é o que nos faz estudar e pensar ainda mais sobre as infâncias desta comunidade.

E assim, o projeto “Conhecer para pertencer” foi instituído no Projeto – Político – Pedagógico da nossa escola, a partir de 2022, com o objetivo para além de responder as dúvidas trazidas pelas crianças, poder criar um repertório de experiências, tornando esse processo de transição natural, diminuindo a ansiedade causada pelo desconhecido.

Reafirmamos que a educação infantil não é uma preparação para etapas futuras, mas uma fase com valor em si mesma. É nesse tempo da vida que se formam os primeiros vínculos sociais, se constroem as bases emocionais e se inicia o encantamento com o mundo.

Comprometer-se com as infâncias é, portanto, comprometer-se com o presente e com o futuro, garantindo que cada criança tenha o direito de ser criança — com dignidade, respeito, cuidado e afeto.

Percebemos o quanto nossa equipe educadora estava no caminho certo, pois, neste mesmo ano, fomos contempladas com o Projeto Residência Pedagógica – FURG – no Subprojeto Pedagogia. Essa foi a oportunidade de estarmos mais próximas da universidade e assim, contribuirmos com o processo formativo das estudantes e da nossa equipe.

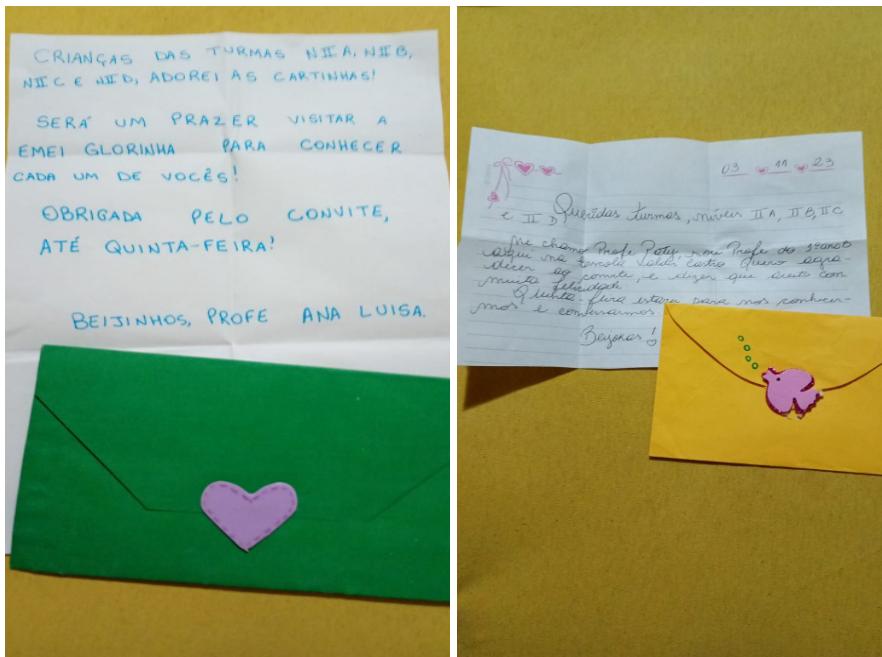
Agora, escrevendo essa carta em 2025, nos é possível recordar de tantos bons momentos deste período na escola, e o quanto essas vivências foram marcantes para nós, que até as redes sociais nos relembram de tempos em tempos. As estudantes que passaram pela Glorinha,

compartilharam e construíram coletivamente um novo olhar ao nosso projeto, esse movimento, nos fez perceber o quanto a nossa comunidade merece o nosso respeito às infâncias e o comprometimento na garantia dos direitos das crianças.

Foram vivências coletivas, extremamente, prazerosas para as crianças. O grupo de estudantes integrou-se muito bem à proposta pedagógica da escola, o que contribuiu para o desenvolvimento das estratégias pensadas para a transição.

Conseguimos articular nossa proposta pedagógica, o projeto e o residência como uma prática pedagógica potente e inspiradora. Nos anos de 2022 e 2023, utilizamos as cartas das crianças como forma de comunicação entre as escolas, o que proporcionou um olhar para a escola que temos e a escola que queremos

Foto 1 e 2: Cartas enviadas pelas Professoras da EMEFTI Valdir Castro para as nossas crianças das turmas de Níveis II.



Fonte: arquivo das autoras

Dessa forma, compreendemos, que as cartas fazem parte de um movimento prazeroso e contagiate da nossa prática. Com isso, a partir de 2024, inspiradas pelas cartas das crianças e pelas cartas pedagógicas utilizadas no processo formativo, inserimos as cartas de intencionalidade como forma de diálogo com as famílias e equipe educadora.

Essa caminhada, na construção de um projeto de transição mais leve e afetuoso nos fez acreditar na potência dos processos de leitura e escrita na educação infantil. Valorizar a escrita das cartas, foi a oportunidade de inserir uma nova forma de comunicação na Glorinha.

Em tempos, onde a tecnologia se tornou a maior fonte de comunicação entre as pessoas (crianças, jovens e adultos), as cartas sejam elas escritas à mão ou digitadas nos teclados tecnológicos, não perdem a sua importância e seu real significado de comunicação. Além, de despertar a parte sentimental, ela vai reativar nossas memórias afetivas na escrita de cartinhas para nossas professoras na infância e outras cartas mais complexas na adolescência.

Criar boas memórias nas crianças, é também não deixar morrer a criança que existe em cada uma de nós. Por isso, reforçamos a importância de um trabalho intencional, acolhedor e comprometido, como o que desenvolvemos diariamente com nossas crianças.

Encerramos esta carta, na certeza que a parceria entre a escola e a universidade foi fundamental na construção de mais um grande projeto de sucesso na nossa amada Glorinha. A escola está sempre de portas abertas para receber a universidade e seus estudantes, para que juntos, possamos pensar e refletir as infâncias e os caminhos de uma educação infantil pública e de qualidade.

Com carinho, respeito e admiração...

Professoras GRACIELE RIBEIRO e DÉBORA OSSANIS

Referências

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino:** educação infantil [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (Org.). Rio Grande: SMED, vol.1. 2019.



PROJETO TRAVESSIA: CAMINHOS DE ESCUТА, AFETO E PERTENCIMENTO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

LÍDIA OLIVEIRA DIAS
E-mail: lidiaoliveiradias@gmail.com

EMILIANE RODRIGUES DOMINGUEZ
E-mail: emiliane.erd09@gmail.com

DANIELE ARAÚJO PEREIRA
E-mail: dani_ap@ymail.com

Introdução

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um marco significativo no percurso escolar das crianças. Mais do que uma mudança de etapa, essa passagem envolve transformações na rotina, na organização dos tempos e espaços e nas expectativas em relação ao aprendizado. Muitas vezes, essa transição é permeada por uma visão escolarizante, na qual se espera que as crianças saiam da Educação Infantil “preparadas” para o Ensino Fundamental, priorizando habilidades acadêmicas em detrimento da continuidade dos processos de desenvolvimento infantil (kramer, 2007).

Diante desse cenário, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Alcides Barcelos propôs o Projeto Travessia, uma iniciativa

que busca construir pontes entre essas duas etapas da Educação Básica, respeitando os tempos e as singularidades das crianças. Inspirado em concepções que valorizam o protagonismo infantil (Moss, 2011; Rinaldi, 2012), o projeto tem como objetivo oferecer uma experiência de transição acolhedora, fortalecendo vínculos e promovendo um percurso seguro para as crianças, suas famílias e educadores.

Este artigo discute o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do Projeto Travessia, articulando fundamentos teóricos sobre infância e continuidade educativa com a experiência vivida na EMEI Alcides Barcelos.

A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como eixo central os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pautados na interação e na brincadeira (Brasil, 2017). Nessa etapa, o foco está na valorização das múltiplas linguagens e na construção da identidade das crianças, sem a antecipação de práticas do Ensino Fundamental. Entretanto, ainda persiste uma visão que entende a Educação Infantil como um período preparatório para a escolarização formal, gerando pressões para que as crianças adquiram competências acadêmicas antes do tempo (Kramer, 2007).

No Ensino Fundamental, por sua vez, a rotina se estrutura de forma diferente, com tempos mais rigidamente organizados e maior foco na aprendizagem de conteúdos formais. Para muitas crianças, essa mudança brusca pode ser desafiadora, especialmente quando não há um processo de transição planejado. Estudos apontam que transições bem-sucedidas dependem da continuidade pedagógica, da escuta das crianças e do envolvimento das famílias (Brostrom, 2002; Dunlop; Fabian, 2007).

O Projeto Travessia surge como uma resposta a esses desafios, propondo uma transição que respeita a infância e reconhece a importância da adaptação progressiva, da valorização das experiências anteriores e do acolhimento das subjetividades infantis.

O Projeto Travessia: Construindo pontes entre etapas educacionais: O nascimento do Projeto

O Projeto Travessia surgiu em 2022 como uma iniciativa da gestão escolar da EMEI Alcides Barcelos, especialmente da equipe de orientação

pedagógica, ao perceber a necessidade de olhar com mais atenção para o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa transição, frequentemente marcada por mudanças bruscas na rotina, nas expectativas e nas práticas pedagógicas, pode gerar insegurança nas crianças e nas famílias, além de evidenciar desafios estruturais entre essas duas etapas da Educação Básica.

A reflexão inicial que impulsionou o projeto partiu de uma questão central: qual é o papel da Educação Infantil nesse percurso? Como minimizar os impactos dessa passagem, garantindo que as crianças possam vivenciar esse momento com acolhimento, continuidade e reconhecimento de suas experiências anteriores?

Na Educação Infantil, as crianças são incentivadas a explorar, brincar e construir conhecimentos em um ambiente que valoriza sua autonomia e participação ativa. Já no Ensino Fundamental, há uma estrutura mais formalizada, com tempos e espaços organizados de maneira diferente. A equipe pedagógica da EMEI Alcides Barcelos percebeu que essa ruptura muitas vezes gerava um ‘abismo’ entre as duas etapas, no qual as crianças precisavam se adaptar a novas regras e formatos sem uma mediação cuidadosa.

Foi a partir desse olhar sensível e atento às vivências infantis que o Projeto Travessia começou a ser idealizado. O objetivo era ir além de preparar as crianças para a nova etapa; tratava-se de construir um processo coletivo de reflexão e diálogo entre escolas, educadores, crianças e famílias. O projeto se configurou como uma ponte entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, garantindo que essa transição fosse compreendida e vivida como uma continuidade e não como uma ruptura brusca.

A primeira estratégia adotada foi estabelecer um contato com a escola de Ensino Fundamental do bairro, que recebe a maior parte das crianças e que pertence à rede estadual de ensino, enquanto a EMEI Alcides Barcelos faz parte da rede municipal. Essa diferença entre redes já representava um desafio adicional, exigindo uma articulação sensível entre diferentes propostas pedagógicas e formas de organização escolar.

A aproximação entre as escolas aconteceu por meio de um diálogo inicial entre as Equipes Diretivas, tendo como ponte a Orientadora da EMEI Alcides Barcelos, que atua como professora do Primeiro ano

da Escola de Ensino Fundamental. A partir desse primeiro contato, o projeto começou a tomar forma, buscando caminhos para tornar a transição mais fluida e significativa para as crianças. Foi nesse momento que a ideia da ‘travessia’ se consolidou: não apenas uma metáfora para a passagem entre etapas da escolarização, mas uma experiência concreta e vivida pelas crianças ao atravessarem o bairro rumo à nova escola.

O Projeto Travessia nasceu, assim, do desejo de respeitar os tempos e os processos da infância, garantindo que a passagem para o Ensino Fundamental fosse marcada por acolhimento, escuta e reconhecimento das experiências prévias das crianças. Mais do que preparar para o futuro, tratava-se de valorizar o presente da infância e construir, de forma coletiva, um percurso sensível e significativo.

Um Convite entre Crianças: A palavra de quem já caminhou a travessia

O primeiro movimento do Projeto Travessia nasce da voz das próprias crianças. A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não começa com uma instrução adulta, mas com um convite escrito por quem já viveu esse percurso: as crianças do primeiro ano. A escolha de iniciar o processo dessa maneira valoriza a escuta infantil e instiga a escola de Ensino Fundamental a perceber o que as próprias crianças têm a dizer sobre a mudança.

A cada ano, a turma do primeiro ano inventa uma nova forma de convidar as crianças da EMEI Alcides Barcelos para a travessia. O convite chega revestido de ludicidade, carregado das experiências e emoções de quem já deu esse passo. Algumas turmas escolhem escrever cartas, outras criam desenhos, vídeos ou até mesmo pequenos mapas simbólicos do novo percurso. Esse gesto, além de despertar curiosidade e encantamento, fortalece o vínculo entre as duas etapas, tornando a transição um processo mais acolhedor e significativo.

Cartografando o bairro: A experiência da travessia a pé

Um dos momentos mais simbólicos do Projeto Travessia é o deslocamento das crianças da EMEI Alcides Barcelos até a escola de Ensino Fundamental do bairro. Essa escolha metodológica não foi aleatória. Optar por fazer o percurso a pé, em vez de utilizar transporte escolar ou qualquer outro meio, carregava em si uma intencionalidade

pedagógica: permitir que as crianças construíssem uma cartografia afetiva do bairro e desenvolvessem um senso de identidade e pertencimento ao território que habitam.

Milton Santos (1996) nos ajuda a compreender essa experiência ao falar sobre o conceito de lugar. Para o autor, o lugar é o espaço vivido, aquele que carrega significados, memórias e afetos. Ao atravessarem o bairro, as crianças não apenas percorrem um trajeto físico, mas também se apropriam desse espaço de forma simbólica, reconhecendo pontos de referência, estabelecendo relações com o entorno e compreendendo a geografia do bairro de maneira sensível e significativa.

Esse deslocamento a pé permite que as crianças se situem no espaço, percebendo distâncias, mudanças de paisagem, fluxos e elementos característicos da vizinhança. Além disso, a caminhada se transforma em um momento de observação e diálogo, onde surgem perguntas e comentários espontâneos sobre o que veem e sentem. Esse processo está alinhado com as ideias de Tuan (1980), que explora a relação entre espaço e lugar, destacando que o pertencimento nasce da vivência concreta e das experiências subjetivas associadas ao espaço.

Ao final da travessia, a chegada à escola de Ensino Fundamental não representa apenas um deslocamento físico, mas uma experiência que marca simbolicamente a transição para uma nova etapa. O percurso deixa de ser um simples trajeto e se torna um processo de construção de identidade, onde a criança reconhece-se como parte do território e comprehende que a nova escola também faz parte da sua história.

O Diálogo Entre Educadores: Construindo pontes entre etapas educacionais

Um dos pilares do Projeto Travessia é o estabelecimento de um diálogo aberto e sensível entre os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa troca não se dá apenas como um gesto simbólico, mas como um esforço consciente para reduzir os impactos da transição escolar e promover um entendimento mútuo entre os profissionais que acompanham as crianças nessas duas etapas. O objetivo central dessa interlocução é alinhar expectativas, compartilhar práticas e refletir sobre como as experiências vividas na Educação Infantil podem ser reconhecidas e valorizadas no Ensino Fundamental.

A Necessidade do diálogo e a continuidade dos processos

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental frequentemente se depara com um problema estrutural: a falta de comunicação entre os professores dessas duas etapas. Como apontam Campos e Rosemberg (2009), a Educação Infantil historicamente esteve dissociada do Ensino Fundamental, sendo muitas vezes vista como um espaço preparatório, o que compromete a continuidade dos processos pedagógicos. O Projeto Travessia busca superar essa ruptura, promovendo encontros entre os professores de ambas as etapas para discutir as abordagens pedagógicas adotadas e a construção de um percurso que respeite as especificidades das crianças.

Nos encontros realizados no âmbito do projeto, as professoras do Ensino Fundamental são convidadas a visitar a EMEI Alcides Barcelos e conhecer de perto as práticas desenvolvidas. Esse momento é essencial para que elas compreendam a organização do cotidiano da Educação Infantil, que valoriza o protagonismo infantil, o brincar e a experimentação como centrais no processo de aprendizagem. As educadoras da Educação Infantil, por sua vez, têm a oportunidade de conhecer a realidade do Ensino Fundamental, permitindo que reflitam sobre os desafios enfrentados nessa nova etapa e como apoiar as crianças nesse percurso.

Durante esses diálogos, emergem questões fundamentais sobre as expectativas que cada etapa tem em relação à outra. Muitas professoras do Ensino Fundamental expressam preocupação com a adaptação das crianças a um ambiente mais estruturado, com horários mais rígidos e novas demandas acadêmicas. Já as professoras da Educação Infantil destacam a necessidade de garantir que a transição ocorra sem comprometer a autonomia e a liberdade conquistadas pelas crianças ao longo dos anos iniciais.

Essa troca de perspectivas permite desconstruir visões cristalizadas sobre o que é necessário para o desenvolvimento infantil e reforça a importância de respeitar o tempo e os processos próprios de cada criança. Como aponta Corsaro (2011), a transição escolar não deve ser vista como uma ruptura abrupta, mas sim como um processo de continuidade, no qual os conhecimentos e experiências da Educação Infantil devem ser reconhecidos e integrados à nova etapa.

A Relação com as Famílias: Diálogos e Expectativas

A relação com as famílias é outro eixo fundamental do Projeto Travessia. A transição para o Ensino Fundamental não envolve apenas as crianças, mas também suas famílias, que muitas vezes carregam ansiedades, dúvidas e expectativas sobre essa nova fase escolar. Nesse sentido, o projeto propõe um trabalho contínuo de escuta e diálogo com as famílias, ampliando sua compreensão sobre o papel da Educação Infantil e sobre os desafios dessa passagem.

Um dos principais objetivos dessa aproximação é desconstruir a visão da Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Muitas famílias acreditam que a escola deve focar na pré-alfabetização ou em práticas que antecipem os conteúdos do primeiro ano. No entanto, o projeto enfatiza a importância da Educação Infantil como um tempo de experimentação, brincadeira e construção de saberes múltiplos, respeitando o tempo da infância.

Para fortalecer esse diálogo, são promovidos encontros ao longo do ano em que as famílias têm a oportunidade de conhecer a proposta pedagógica da escola, compartilhar suas percepções e expressar suas preocupações. Esses momentos são fundamentais para construir uma rede de apoio e corresponsabilidade entre escola e família, garantindo que a transição seja vivida de forma mais tranquila e segura para as crianças.

Além disso, o projeto busca sensibilizar as famílias para o impacto emocional dessa mudança, incentivando que acompanhem e validem os sentimentos das crianças nesse processo. Compreender que a transição pode gerar inseguranças e ansiedades, mas que isso faz parte de um caminho natural de crescimento, ajuda as famílias a se tornarem parceiras ativas no acolhimento e no fortalecimento da confiança das crianças em relação ao novo contexto escolar.

Reflexões e Impactos

Os impactos do Projeto Travessia podem ser observados em diferentes dimensões:

- Para as crianças: A experiência da travessia promove segurança emocional, reduzindo receios em relação à nova etapa escolar. A

valorização de sua participação ativa fortalece o protagonismo infantil.

- Para os educadores: O diálogo entre as etapas educativas contribui para uma compreensão mais ampla do percurso infantil, promovendo práticas pedagógicas mais integradas.
- Para as famílias: A iniciativa proporciona um olhar mais confiante sobre a transição, criando oportunidades de participação e escuta.

Além disso, o projeto reafirma a importância de uma abordagem educativa que respeita os tempos e os modos de ser da infância, sem antecipar etapas ou impor lógicas escolarizantes precocemente (Moss, 2011; Dahlberg; Moss; Pence, 2013).

Considerações Finais

O Projeto Travessia evidencia que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser vivida de maneira respeitosa e significativa quando se constrói um percurso que valoriza a escuta, o acolhimento e a continuidade das experiências infantis. Ao reconhecer a travessia como um processo e não como um evento isolado, reafirmamos o compromisso com uma educação que respeita os tempos da infância e promove um ensino verdadeiramente humanizador.

Como demonstrado pelo gesto espontâneo das crianças ao realizarem a travessia de mãos dadas, o que realmente importa não é apenas chegar, mas o caminho compartilhado e as memórias construídas ao longo do percurso.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Clarice M. C. do Valle. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Além da qualidade na educação infantil: postmodernidade e a reconceitualização da educação**. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUNLOP, Aline-Wendy; FABIAN, Hilary. **Informando transições na primeira infância:** pesquisa, política e prática. McGraw-Hill Education, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SOUZA, Renata Gonçalves de. **Educação Infantil:** muitos olhares, diferentes tempos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras:** armadilhas e travessias na educação infantil. São Paulo: Ática, 2007.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** Reggio Emilia: Reggio Children, 1996.

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista:** escuta da criança e transferência. Tradução de Vera Iaconelli. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOSS, Peter. **Além da qualidade na educação infantil:** perspectivas pós-modernas. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2011.

RINALDI, Carla. **A escuta, as crianças, a escola e a cultura:** Diálogos com Reggio Emilia. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Reggio Emilia: Reggio Children; Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância e a escolarização. In: QVORTRUP, Jens et al. (org.). **Childhood and modernity: essays on the history of childhood.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2003. p. 145-165.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afiche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



TRANSITAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

VERIDIANA CASEIRA
E-mail: dicaseira@gmail.com

MARIZA DE SENA RODRIGUES
E-mail: marisarodriguessena@hotmail.com

BRUNA VALADÃO FLÔRES
E-mail: brunadias1989@yahoo.com.br

BRUNA TELMO ALVARENGA
Email: brunatelmoalvarenga@gmail.com

Introdução

Há de se mencionar que a história de uma Escola de Educação Infantil no bairro Quinta, se dá bem antes da história da Escola Municipal de Educação Infantil Abel Troca. Foram 34 anos de EMEI Vila da Quinta até que em julho de 2023, através da Lei nº 9.012 de 17 de julho de 2023, essa recebeu o nome de EMEI Abel Troca. Mas, no imaginário popular da comunidade escolar como um todo, essa “transição” só surge, em 26 de fevereiro de 2024, quando há a mudança para o prédio atual e a inauguração do que seria uma nova escola. Que, de certa forma, acaba por ser.

Com a materialização de um prédio novo, amplo, colorido, com pátios por todos os lados, com uma gestão recém-eleita e com uma perspectiva de educação que abordasse as “Cem Linguagens da Criança”,

inspirada em Loris Malaguzzi, começa, de fato a história da EMEI Abel Troca. Uma nova história, repleta de desafios, bonitezas, poesias e encantamentos, que encontra no olhar de cada criança a certeza de que fazer uma educação para os pequenos e bem pequenos exige comprometimento pedagógico, social e político, pois educar é um ato político, parafraseando Freire.

Em meio a uma enxurrada de novidades, essa escola infantil vem se constituindo enquanto caminha, “transitando” pelos contextos potentes que essa modalidade nos possibilita. Mudanças nem sempre são fáceis, levam tempo e disposição. No caso de uma escola, demanda para além dos dois fatores, imprescindíveis, muita organização, objetivos bem definidos, diálogos esclarecedores com a equipe e acima de tudo, muito estudo.

Esse movimento intenso, de construção, reconstrução, de visitas nas nossas práticas, de análise crítica sobre nosso fazer pedagógico, se dá antes da mudança para o novo local e continua, de maneira mais intensa, nesse novo espaço, que, a partir de fevereiro de 2024, passa a contar com uma arquitetura de Creche Pré-escola Tipo Pró Infância 2.

Esse novo prédio, que era um sonho da nossa equipe diretiva e uma proposta de gestão, é o primeiro projeto que realizamos ao assumir a direção da escola. Enxergávamos a oportunidade de dar continuidade, ainda com mais possibilidades, na Educação Infantil na qual acreditamos, uma Pedagogia Participativa, onde as crianças são, de fato, o centro do processo, “As crianças são protagonistas das suas aprendizagens. Elas aprendem estando em relação com si mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio” (GARCIA, PAGANO, JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 29).

Dessa “transição” de um prédio para o outro, trazemos as experiências positivas que vivenciamos na EMEI Vila da Quinta, a elas acrescentamos tudo aquilo que, ao nosso ver, deve ser experimentado, construído e firmado num espaço de crianças pequenas e bem pequenas. Assim, vamos a várias mãos tecendo nossa teia metodológica e confeccionando nossa história.

A Construção de uma Pedagogia Participativa na Escola

Nosso Projeto Político Pedagógico foi construído no ano de 2022, quando, a escola, não contava com Berçários e Maternais e, ainda, atendia pelo nome de EMEI Vila da Quinta, atualmente, em revisitação e reconstrução, mantém sua Filosofia:

A escola preconiza uma educação emancipadora que possibilite uma criança autônoma, crítica, participativa, comprometida com as questões sociais e ambientais. Um sujeito acolhedor que respeite as diferenças, que combatá o preconceito e a discriminação. (Projeto Político Pedagógico EMEI Vila da Quinta, 2022).

Dentro dessa Filosofia, estão sujeitos cheios de especificidades, de diferentes crenças, de diferentes modos de estar no mundo, de diferentes vivências, as crianças. E se falamos de crianças, estamos falando de potências e é pensando nessas potências que construímos nossas práticas educativas.

A questão ambiental que já era trabalhada no outro prédio e que está no nosso Projeto Político Pedagógico, aqui, ganha mais força, tendo em vista que, estamos situados em meio a um horto e o nome da instituição é uma homenagem a um agricultor familiar do bairro.

Essas especificidades geraram um projeto a nível de escola, onde cultivamos hortaliças, temperos e flores plantadas pelas crianças. No final do ano passado, nosso Projeto de horta na escola, intitulado “Recomeço” (o nome de forma simbólica representa o retorno das atividades após as enchentes de maio), foi contemplado com o Projeto Privado, o que gerou verba para a aquisição de materiais para a realização de hortas no pátio de cada sala, que estão em fase de construção.

Em 2024, começamos o ano letivo apresentando às professoras a Abordagem de Reggio Emilia. Apresentamos também, Loris Malaguzzi e, um pouco do imenso trabalho que realizou nessa cidade italiana e que vem sendo referência na Educação Infantil em muitos lugares do mundo.

O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ela é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença

dos pequenos em projetos envolventes, (...) realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor (Garder in Edwards, Carolyn, p.13, 2016).

A partir desse estudo inicial que foi sendo alimentado durante o ano letivo, com reuniões e formações, foi-se construindo, os fazeres pedagógicos, levando em conta nossa realidade e, sobremaneira, a realidade de nossas crianças, uma “transição” foi fluindo ao longo do percurso. Assim, de forma um pouco tímida às propostas foram acontecendo, dentro daquilo que já trabalhávamos, como a horta, por exemplo, e se expandindo com os projetos das crianças e professoras.

Na educação que acreditamos, a criança precisa explorar, pesquisar, resolver problemas, que nesse primeiro momento da vida delas, são cotidianos e desafiadores e que, não cabem em uma folha A4 ou em imagens estereotipadas, em contações de histórias que só o leitor alfabetizado pode ler, em mesas envoltas de cadeiras, que fixam a criança num espaço delimitado, com movimentos pré-estabelecidos.

Nesse ambiente de educação que vislumbramos, a criança precisa ser protagonista do seu processo de aprendizagem, necessita ser ouvida e a partir dessa escuta ter a possibilidade de criar, de imaginar, de construir, de investigar e de ampliar seu repertório visual, emocional, cognitivo e social. É desse movimento que os projetos das turmas devem surgir.

Portanto, organizar a sala referência, para que essa possibilite essas experiências é fundamental. Uma sala bem-organizada, com brinquedos, objetos e materiais desestruturados ao alcance das crianças é um laboratório de aprendizagem, um ateliê de artes, um teatro diário, uma biblioteca rica e, ao mesmo tempo, um local que se aproxima da zona de afetividade maior da criança, a sua casa.

Na medida em que o espaço é pensado e preparado, ele é capaz de expressar, através dos materiais e sua arrumação, algo sobre o projeto de pesquisa que as crianças e os adultos estão realizando, em um dado momento. Esse espaço é capaz de dar suporte às crianças ao longo do seu processo de conhecimento. (Garcia, Pagano, Junqueira Filho, 2017, p. 36).

Portanto, a sala referência, precisa ser inspiradora, permitir à criança um repertório de possibilidades e ter a flexibilidade de ser reinventada de acordo com as necessidades daquele grupo que a compõe.

Os Espaços da Sala Referência: uma construção cheia de intencionalidades

Quando chegamos no prédio novo e nos deparamos com uma arquitetura bem distinta da que tínhamos até então, a riqueza de ideias nos invadiram, mas enquanto equipe diretiva, sabíamos da necessidade de ir com calma, pois nosso grupo de professoras, precisavam de tempo para assimilar tanta novidade. Portanto, embora tenhamos proposto utilizar menos mesas, cadeiras e armários nas salas, isso não ocorreu nesse primeiro momento. Para nós, ansiosas com a criação de um espaço menos poluído e mais pensado para o movimento das crianças, restava apenas ir introduzindo essas possibilidades lentamente à nossa equipe, sobremaneira através de estudos em grupo.

Passado um ano letivo, algumas reuniões pedagógicas e formações específicas, entre outras intervenções, chegamos a 2025 com a certeza de que, já era o momento para diminuir as mobílias grandes e com pouca função, das nossas salas referências, pois acreditamos que “o ambiente é visto como algo que educa a criança (...)” (Edwarsa, Gandini, Forman, 2016, p.141). Dessa forma, nossa reunião inicial com a equipe de professoras, focou na construção desses espaços.

A abordagem Reggio Emilia nos ensina que:

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades e de serem protagonistas na construção de seu conhecimento (Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.148).

Esse movimento de construção dos espaços pedagógicos das salas referências, vem acontecendo gradualmente e configurando as propostas das professoras. Elas passam a realizar um trabalho mais voltado à observação das necessidades e vontades das crianças e de suas possibilidades dentro daquele espaço, o que gera a construção do novo ambiente e dos projetos da turma, de forma cíclica e constante. Um “transitar” contínuo naquilo que é significativo para os pequenos.

A Coordenação Pedagógica: o coração da escola

É importante mencionar que nossas práticas são embasadas no nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) e em documentos bases para a Educação Infantil, como o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTR), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 95/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Este último vai dizer que a criança é:

um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (DCNEIS, p.12, 2010).

Nessa perspectiva, de que criança é sujeito histórico e de direitos, desenvolvemos um trabalho pautado no respeito às infâncias e na escuta atenta às nossas crianças. Escutar as professoras também é uma forma potente de pensar, analisar e executar as propostas da escola.

Nesse sentido, realizamos, bem no começo deste ano letivo, uma Formação Pedagógica intitulada Diálogos Sobre o Acolhimento, na intenção de ouvir as educadoras sobre seus primeiros olhares, para termos uma ideia do que precisa sob a ótica delas, ser modificado. Uma primeira impressão do momento do acolhimento das crianças na escola. Como resultado desse processo de “escuta”, que se deu através da escrita de um relatório, percebemos as professoras, ainda, mais participativas e curiosas.

Fruto desse processo de escutar e dando seguimento ao que já tínhamos proposto, que foi um movimento de acolhimento (adaptação) com a presença das famílias, seguimos a construção do nosso Plano de Ensino. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RECNEI) diz que: “a maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de Educação Infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial”.(Brasil, 1988, p.80). Nesse sentido, compreendemos o processo de inserção como um momento de descobertas, acolhimento e que necessita de um olhar atento, tanto para a criança como para as famílias.

Nessa teia de fazeres, desafios também foram surgindo, um deles foi ficarmos o ano letivo passado, inteiro sem uma praça ou *play ground*, ambientes tão significativo e necessário ao fazer pedagógico dessa fase da educação. Para minimizar essa ausência, foram criados espaços de brincadeiras dirigidas e livres na área coberta do nosso pátio. Atualmente, já contamos com esse espaço pedagógico.

Outro desafio que nos atravessou no ano de 2024 foi pensar em turmas de berçário e maternal, modalidades que não tínhamos na outra escola. Portanto, as dúvidas eram muitas e tivemos que pesquisar bastante sobre estas etapas, para garantir o direito da criança a um ambiente seguro em que o cuidar e o educar são indissociáveis.

A participação da criança no espaço da Educação Infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, como mencionado no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição, art.205 e 1988).

Esse período, que entendemos como fundamental para criança pequena, necessita de um olhar minucioso da escola para a historicidade de cada criança, suas vivências foram desse espaço, a cultura familiar que a cerca, são fatores importantes de serem preservados. Essa bagagem histórica, precisa ser articulada com as propostas pedagógicas, de forma que seu universo de experiência seja ampliado, contudo, naquilo que é positivo para seu desenvolvimento emocional e social.

Ainda no ano passado, ao completarmos o quadro escolar com as duas Coordenadoras Pedagógicas, a equipe ficou mais potente. Com isso, propostas encantadoras movimentaram nossa escola no ano passado, como: a visita do Livreto (personagem que representa a importância da leitura); a construção e Mostra da Oficina Indígena, que contou com pesquisas sobre os Povos Originários com experimentações da culinária, dança, artesanato, entre outras riquezas dessa cultura. Vivenciamos também algumas festas com a presença das famílias, na intencionalidade de aproximar essas ao espaço educativo de seus filhos.

Tivemos uma parada forçada no calendário escolar, ocorrida no mês de maio, por conta da enchente no nosso estado que afetou a nossa cidade e nosso bairro. Um mês depois, voltamos às atividades com a proposta do Recomeço, onde tivemos a possibilidade de acolher toda a equipe, famílias e crianças em atividades muito significativas. Nos meses seguintes, realizamos propostas de interação entre as turmas, contamos com participações e parcerias para uma mateada e uma Festa da Família que contou com a Escola de Trânsito da Brigada Rodoviária. Também realizamos um evento maravilhoso intitulado Primeira Mostra Cultural: “Origem e Herança, uma viagem pela África e Suas Influências”, onde as famílias puderam apreciar trabalhos de um ano letivo inteiro, desfiles desfile e apresentações externas como o grupo de Pagode “É de mim” e uma roda de Capoeira com o “Grupo Capoerança”. Finalizando o ano letivo com a entrega dos Pareceres Descritivos, a Festa do Final do Ano e o Encerramento de Ciclo para as crianças que finalizam a etapa da Educação Infantil. Um rito de passagem que remonta a despedida das nossas crianças dessa primeira fase da educação e a “transição” dessas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse ano, embora estejamos no início do ano letivo, já vivenciamos momentos significativos como a formação mencionada acima, uma palestra sobre Saúde da Mulher com a psicóloga Nenci Troca, a participação do Núcleo de Alimentação Escolar para um diálogo com a comunidade, uma Formação para as professoras, monitoras e atendentes com a professora da Sala de Recursos, além de interações entre as turmas em contações de histórias, confecção e degustação de alimentos saudáveis, entre outros.

Quando mencionamos, no subtítulo, a Coordenação Pedagógica como o coração da escola, estamos, sem exageros, apontando que essa é vital para o espaço escolar, é dela que surgem as propostas da escola e é por ela que são minuciosamente postas em prática, contando com a participação de todos os atores do processo educativo. Uma junção de esforços que resulta na vida pulsante da escola.

Propostas inclusivas: ressignificando concepções e práticas

Sabemos que a vida é movimento, as coisas se modificam a todo instante e é assim no contexto educacional. As políticas públicas

ganham novas proposições, nossas concepções têm outros significados e, consequentemente, nossas práticas vão se modificando e se aperfeiçoando.

No ano de 2015, a Lei nº 13.146 foi instituída como a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, reafirmando o compromisso de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de educação, visando o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE) ao longo de toda a vida. Para ser efetivado um processo inclusivo é necessário olhar outras dimensões como, por exemplo, o acolhimento com o estudante e família, acessibilidade, adaptações nas propostas pedagógicas, formação continuada, entre outras proposições.

No contexto da Educação Infantil, na EMEI Abel Troca, entendemos a Educação Especial como uma modalidade transversal que integra outros níveis e modalidades de ensino e cada um deles se organiza e estrutura suas propostas de acordo com a faixa-etária. Nesta referida escola, oportunizamos ambientes e práticas inclusivas como, por exemplo: a praça, o saguão da escola, as salas de referência, o mobiliário, os brinquedos, materiais pedagógicos disponíveis, entre outros.

Além disso, contamos com a Sala de Recursos que é um espaço físico que proporciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento é realizado por um profissional que desenvolve intervenções com as crianças incluídas, em grupo ou individualmente, proporcionando o desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social; sugere adaptações curriculares aos docentes; elabora e confecciona materiais didáticos de acordo com as necessidades específicas das crianças, etc.

É importante ressaltar que o trabalho da profissional do AEE não é isolado, é um trabalho coletivo e compartilhado com a família, gestão escolar (coordenação, orientação, direção e vice direção), professoras e funcionárias. Priorizamos o acolhimento, visando um ambiente acolhedor e inclusivo, onde os principais atores da inclusão se sintam seguros, respeitados e valorizados, e que possam compartilhar experiências, (IN)formação e apoio mútuo.

Contamos, também, com o apoio (trocaria apoio por colaboração ou outro singular para não ficar repetitivo) do Monitor Escolar que tem papel fundamental nos processos inclusivos das crianças, pois ele auxilia

o professor e as crianças na realização das atividades pedagógicas com as devidas adaptações, atendendo às necessidades educacionais específicas das crianças, visando sua autonomia e independência.

Percebemos as crianças com deficiência e/ou necessidade educativa especial como protagonista da escola da infância, pois nossas concepções a percebem como uma criança que é única, cada uma com suas especificidades e potencialidade para se desenvolver integralmente. Por isso, na EMEI Abel Troca, nos propusemos a pensar em práticas que fossem capazes de lidar e aceitar as diferenças, garantindo o acesso e a participação em todas as propostas da escola. É um desafio diário e necessário, pois envolve discussão, reflexão e um posicionamento comprometido com o acesso de todos, independentemente das necessidades que cada sujeito apresenta. Diante desse cenário, estamos caminhando em busca de uma Educação Inclusiva, conforme Mittler menciona:

O conceito de educação inclusiva é bastante abrangente, já que não envolve somente as pessoas com deficiências. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Deve-se ressaltar que a inclusão envolve não somente o processo de inserção escolar, mas implica uma mudança de paradigma educacional, à medida que exige uma reorganização das práticas escolares (Mittler, 2003, p.124).

Para isso, proporcionamos formação continuada a toda equipe educadora, momentos de diálogos com a professora da Sala de Recursos e em outros momentos com profissionais especializados (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogo etc.) para dialogar sobre os desafios da inclusão, mas, também, as possibilidades que existem em proporcionar propostas pedagógica inclusivas com as nossas crianças. O processo formativo não acontece isoladamente, ele envolve a interação entre os pares, compartilhando saberes, contribuindo com o crescimento individual e coletivo, potencializando o desenvolvimento profissional em redes de formação (Garcia, 1999). Ressaltamos que é fundamental criar redes formativas, compartilhando o conhecimento pedagógico, sugerindo novas aprendizagens e em interação com os pares (Isaia; Bolzan, 2004).

Além disso, entendemos que as propostas da escola e do AEE precisam estar em consonância, por isso, as práticas inclusivas vão ao encontro da proposta de Loris Malaguzzi, a partir das cem linguagens, no qual as crianças desenvolvem habilidades por meio das interações e brincadeiras, expressando e interpretando o mundo à sua maneira, respeitando a sua individualidade, potencializando o desenvolvimento integral das crianças.

A Educação Inclusiva se faz nesse movimento, diante da desordem (acesso, participação, permanência, políticas inclusivas, movimentos inclusivos, organização institucional e pedagógica), transformando a estrutura da escola, através da interação, uma ordem (auto)organizada (Morin, 2005), proporcionando processos inclusivos voltados para a diversidade humana, nos espaços sociais e educativos.

A Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular, sugere que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser gradual, acolhedora e equilibrada. Sabendo que, nosso objetivo, enquanto EI não é preparatório, surge o questionamento: qual é de fato nosso papel nessa transição? Se acreditamos e fazemos uma educação que possibilite à criança um desenvolvimento integral, essa é a nossa contribuição para a transição Educação Infantil - Ensino Fundamental, correto? Sim, essa é parte da nossa contribuição, parte importante, mas não a única. Há uma outra parte, que está intrinsecamente ligada à possibilidade de inserção dos nossos pequenos nos espaços das escolas onde irão “transitar” futuramente, ainda enquanto estudantes da Educação Infantil. Um contato articulado e contínuo, sobremaneira, no último ano dessa fase inicial.

Temos consciência de que precisamos nos aproximar mais das escolas do bairro, onde nossas crianças irão realizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos que essa articulação nem sempre é fácil, questões como as inúmeras demandas das escolas, calendários pouco flexíveis, a distância física entre as instituições, são alguns dos empecilhos reais para uma transição mais gradual e acolhedora. Mas, ainda assim, há de ser feita, num esforço mútuo, entre ambas as instituições.

Percebemos que essas dificuldades são diminuídas quando contamos com articulações oriundas das Escolas do Ensino Fundamental também. Um exemplo disso, foi a vivência que tivemos no ano passado em uma das escolas do bairro. Uma atividade do “Projeto Transitar na Educação Básica e na Vida das crianças”, nos possibilitou uma visita, onde as crianças foram aguardadas por profissionais da educação para um *tour* pela escola EMEF Bento Gonçalves, havendo ali, uma proposta de acolhimento muito especial. As falas das crianças após a visita, demonstraram a satisfação delas em conhecer um espaço que, num futuro bem próximo, será a sua escola.

A visitação da Escola de Educação Infantil às Escolas de Ensino Fundamental é realizada há bastante tempo em nosso bairro, a fim de aproximar essa “transição” de um espaço para o outro, mas essa última, contou com esse diferencial, a escola a ser visitada, preparou uma proposta para receber os visitantes. E isso, nesse contexto de curiosidade, ansiedade pelo novo e de certa forma, até de medos, foi imensamente gratificante para os pequenos e para suas professoras também. Essas, voltaram para nossa escola, impressionadas com a acolhida e com o que ela gerou. Foi visível o brilho no olhar das crianças e o despertar da vontade de ir para a “escola grande”, como elas costumam chamar. Uma proposta, relativamente simples, mas que apresenta um potencial na “transição” da vida escolar das crianças profundamente grandioso.

Percebemos o verbo “transitar” presente no nosso texto do início ao fim. Compreendemos que a criança transita do acalento do lar para a Educação Infantil, nessa, transita pelas diferentes salas referências, pelas diferentes turmas e continuidades, transita em si mesma, pelas descobertas que faz, pelo amadurecimento físico, psicológico e intelectual, transita nas suas preferências e relações de afetos. Ao final, encerra um ciclo e transita para um espaço novo.

Nós enquanto educadoras transitamos nas leituras, nas práticas, nas experiências, nas escolas, sem deixar de lado a base metodológica que nos sustenta e a qual acreditamos. Por aqui, enquanto escola, nos cabe possibilitar que: transitar na Educação Infantil, seja sempre, uma história em construção, que não se acabe na certeza de finitude, que não se baste na arrogância do saber absoluto, que não se limite pela crença de que já

se aventurou demais. Enquanto escola estaremos sempre possibilitando o transitar seguro e potente de nossas crianças.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 De Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso em 06 de abril de 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, Carolin; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 2016.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editor, 1999.

GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea, JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Educação Infantil em Reggio Emilia**. Curitiba. Editora UTP, 2017.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, DORIS Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação/Centro de Educação**, UFSM, vol.29, nº. 2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na Curiosidade**: a criança como protagonista da sua educação. Distribuidora Loyola, São Paulo - SP, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais** / Peter Mittler; Tradução Windyz Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

Projeto Político Pedagógico EMEI Vila da Quinta, 2022.

Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Seb/arquivos/pdf/rcnei/vol1.pdf>. Acessado em 28/03/2025.



AS MICROTRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSAGENS QUE TECEM CAMINHOS

LÍDIA OLIVEIRA DIAS
E-mail: lidiaoliveiradias@gmail.com

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre a importância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito à continuidade das aprendizagens, à escuta das infâncias e à construção de pontes entre contextos e culturas escolares diferentes. No entanto, há um aspecto ainda pouco tematizado nas pesquisas e nas práticas cotidianas das instituições: as microtransições que acontecem dentro da própria Educação Infantil. São essas passagens que ocorrem entre grupos e etapas — como do berçário para o maternal, do maternal para o nível, ou ainda entre turnos, espaços e vínculos — que constituem movimentos significativos na vida das crianças pequenas.

Essas microtransições não são apenas deslocamentos físicos ou mudanças administrativas. Elas envolvem transformações afetivas, sociais, cognitivas e simbólicas. A criança que sai do berçário, por exemplo, não apenas muda de sala: ela reencontra um cotidiano que exige novas formas de participação, interage com outras configurações de grupo, encontra novos adultos de referência e é desafiada por diferentes

propostas pedagógicas. Cada microtransição é, portanto, um rito de passagem, com seus próprios tempos, sentidos e impactos.

Refletir sobre essas passagens internas à Educação Infantil é reconhecer a infância como um tempo de múltiplas rupturas e continuidades, em que a construção de vínculos e a sensação de pertencimento são essenciais. É compreender que, para as crianças, esses momentos de mudança podem despertar inseguranças, curiosidades, resistências e encantamentos — e que o modo como os adultos planejam, acolhem e conduzem essas experiências pode favorecer trajetórias mais respeitosas e potentes.

Microtransições: conceito e importância

As microtransições podem ser compreendidas como as pequenas passagens que ocorrem cotidianamente no interior da Educação Infantil — mudanças de turma, de professoras, de ambientes, de dinâmicas, de rotinas ou de grupos de convivência. São movimentos que, embora sutis, produzem impactos significativos na experiência das crianças e exigem dos adultos uma escuta atenta e intencionalidade pedagógica.

Fochi (2023), ao refletir sobre a vida cotidiana nas instituições de Educação Infantil, propõe o conceito de *microtransições* como uma lente para observar e valorizar essas passagens, frequentemente naturalizadas ou invisibilizadas no fazer escolar. Para o autor, as microtransições revelam a complexidade dos tempos e espaços vividos pelas crianças, convocando os educadores a assumirem uma postura sensível diante das pequenas mudanças que compõem o dia a dia. Ao invés de pensar apenas nas grandes transições — como a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental —, Fochi nos convida a olhar para as microtransformações que ocorrem no intervalo entre uma atividade e outra, na troca de ambiente, na chegada e na despedida, no simples gesto de passar de um colo para o chão.

Embora o conceito de microtransições, conforme proposto por Fochi (2023), abarque uma ampla variedade de passagens no cotidiano das instituições de Educação Infantil, neste artigo escolhemos focalizar um recorte específico dessas transições: aquelas que ocorrem entre as etapas da própria Educação Infantil, como a passagem do berçário para o maternal e do maternal para os níveis. Entendemos que essas mudanças também se inserem no campo das microtransições por se configurarem

como deslocamentos internos, frequentemente subestimados em seu impacto. Ao tomá-las como objeto de reflexão, inspirados pela ampliação conceitual proposta por Fochi, buscamos lançar luz sobre a necessidade de compreendê-las para além da lógica organizacional, reconhecendo nelas processos subjetivos e relacionais que demandam escuta, planejamento e mediação intencional por parte da equipe educadora.

De acordo com Dalli (2017), cada transição, por menor que pareça, envolve uma reorganização subjetiva da criança frente ao novo, ao desconhecido, ao que exige adaptações. Isso significa que as microtransições não dizem respeito apenas a mudanças logísticas ou operacionais, mas tocam diretamente os afetos, os vínculos e o senso de pertencimento das crianças. Como aponta Altmann (2018), são nos gestos cotidianos, nas interações e nos modos como os adultos organizam o tempo e o espaço que se produzem experiências educativas e se constroem sentidos para a infância. Por isso, é fundamental que essas passagens sejam acolhidas com escuta qualificada e sensível, reconhecendo os sentidos que as crianças atribuem a cada mudança e os modos singulares com que vivenciam o novo.

Assim, reconhecer e estudar as microtransições é também reconhecer que a infância se tece nos detalhes — e que a qualidade educativa depende, em grande parte, da capacidade dos adultos de observar, escutar e construir pontes nesses pequenos intervalos da vida cotidiana.

Os desafios das microtransições e a importância de estratégias intencionais

As microtransições que ocorrem na Educação Infantil colocam em cena desafios específicos, muitas vezes invisibilizados pelas rotinas escolares. São processos que exigem sensibilidade e escuta, pois envolvem a reorganização do mundo relacional da criança — um mundo estruturado por vínculos, previsibilidade e segurança. Como lembra Lima (2011), a aprendizagem e o desenvolvimento se ancoram nas experiências afetivas e sociais das crianças, e qualquer mudança nesses parâmetros pode gerar instabilidade, demandando tempos e ritmos próprios para a reconstrução de referências.

Entre os principais desafios está a tendência de tratar essas passagens como simples progressões etárias ou administrativas, desconsiderando

os processos subjetivos que as crianças vivem. A expectativa de adaptação rápida, sem mediações ou escutas, pode gerar sentimentos de estranhamento, medo e resistência. Nesse sentido, a ausência de um planejamento cuidadoso pode fragilizar os vínculos construídos e comprometer a continuidade das experiências educativas.

Outro desafio importante diz respeito à fragmentação do trabalho pedagógico. Quando cada etapa da Educação Infantil funciona como um “território isolado”, sem diálogo entre educadores e sem articulação curricular, as micro transições se tornam rupturas abruptas. Como apontam Barbosa e Campos (2010), é fundamental construir propostas pedagógicas que garantam a continuidade e a coerência dos processos vividos pelas crianças, reconhecendo que elas não recomeçam do zero a cada novo grupo, mas chegam carregadas de histórias, saberes e relações que precisam ser acolhidos e potencializados.

Diante desses desafios, pensar estratégias intencionais para as micro transições é um gesto ético e político. Significa reconhecer que o tempo da infância é tecido por experiências sensíveis e que os momentos de passagem podem ser também oportunidades de crescimento, fortalecimento de autonomia e ampliação do repertório relacional das crianças — desde que mediados por adultos atentos, disponíveis e capazes de escutar.

Inspirados pela pedagogia da escuta, proposta por Loris Malaguzzi (1999), podemos compreender as micro transições como momentos que exigem um “olhar demorado” sobre o cotidiano, onde os adultos se colocam em relação com as crianças, com os espaços e com as narrativas que se entrelaçam nos processos educativos. Isso implica em criar contextos em que as crianças possam vivenciar a transição de forma gradual, segura e participativa.

Tecendo pontes: estratégias para cuidar das micro transições

Cuidar das microtransições é reconhecer que cada passagem implica uma travessia singular, que precisa ser sustentada por um tecido relacional forte, sensível e intencional. Isso exige das instituições educativas uma postura de escuta ativa, planejamento colaborativo e disponibilidade para construir contextos de continuidade. Algumas estratégias podem

favorecer esse processo, tornando as micro transições mais suaves e respeitosas para as crianças, suas famílias e os educadores.

1. Construção de continuidade relacional:

A permanência de vínculos afetivos é um fator decisivo nas transições. Sempre que possível, a manutenção de pelo menos um adulto de referência, ou a criação de momentos de aproximação com os novos educadores, pode suavizar o impacto da mudança. Como sugere Barbosa (2006), a continuidade relacional favorece a confiança e amplia a sensação de segurança emocional das crianças frente ao novo.

2. Períodos de adaptação gradual e participativa:

Antes de uma nova etapa começar, é importante prever um tempo de transição em que as crianças possam visitar o novo espaço, conhecer os novos adultos e colegas, explorar os materiais e perceber, aos poucos, as mudanças que virão. Essa aproximação pode ser feita por meio de visitas acompanhadas, momentos de convivência entre grupos ou até mesmo registros fotográficos e narrativos que apresentem o cotidiano que está por vir.

3. Escuta e participação das famílias:

As famílias são mediadoras potentes nos processos de transição. Convidá-las para rodas de conversa, entrevistas ou devolutivas reflexivas sobre o processo vivido pela criança fortalece o elo escola-família e favorece uma compreensão mais ampla sobre o que a criança sente e necessita. Como lembra Kramer (2011), a família é parte ativa do processo educativo e deve ser envolvida com respeito, escuta e diálogo.

4. Documentação pedagógica como ponte de continuidade:

A documentação dos processos vividos pelas crianças em cada etapa pode servir como um fio que costura as experiências entre os grupos. Portfólios, murais, narrativas visuais e registros reflexivos e a própria Documentação Pedagógica que narra os processos coletivos e comunica o vivido, contribuem para que a nova equipe pedagógica conheça o percurso da criança, respeitando sua história e ampliando seu pertencimento. Essa prática reforça o que Rinaldi (2008) denomina

como “memória pedagógica”: um compromisso ético com os processos e com os sujeitos que os vivem.

5. Planejamento coletivo e alinhamento entre as equipes:

Para que as microtransições sejam bem cuidadas, é essencial que haja tempo e espaço para que os educadores dialoguem, compartilhem impressões, troquem informações e construam um planejamento conjunto. Esses momentos de articulação entre as equipes permitem que o percurso da criança seja respeitado em sua singularidade, e não reduzido a critérios etários ou administrativos.

A experiência da EMEI Alcides Barcelos: o cuidado com a passagem do berçário para o maternal

Na Escola Municipal de Educação Infantil Alcides Barcelos, localizada na Cidade de Rio Grande – RS, o olhar atento para as microtransições tem se intensificado desde 2023, especialmente no que se refere à passagem do berçário para o maternal. Essa mudança é marcada por transformações significativas — físicas, espaciais, relacionais e organizacionais — que demandam um acompanhamento sensível e planejado.

O berçário da escola é fortemente inspirado na abordagem de Emmi Pikler (2012), com foco no movimento livre, na autonomia progressiva e no desenvolvimento motor em um ambiente que favorece a exploração segura. A sala é organizada de forma ampla, com poucos estímulos visuais e materiais dispostos de forma acessível, respeitando o ritmo dos bebês e a construção de vínculos. Já as turmas de maternal, ainda inspiradas pelas pedagogias participativas e pelo referencial de Reggio Emilia, encontram-se em salas configuradas como contextos brincantes, onde a estética, a organização e a intencionalidade dos materiais fazem da sala referência um *terceiro educador* (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Essa mudança na configuração do espaço pode, inicialmente, gerar estranhamento nas crianças que estavam habituadas a um ambiente mais contido e previsível.

Além da transformação estética e simbólica dos espaços, há também mudanças físicas e organizacionais importantes. O berçário é a única turma localizada no térreo, enquanto as salas do maternal situam-se no segundo piso da escola. Isso significa que as crianças que fazem essa

transição precisam lidar com a experiência de subir escadas diariamente — sempre acompanhadas por suas famílias ou professores —, o que representa uma conquista motora e simbólica importante. No berçário, as refeições são feitas na própria sala, em um ambiente conhecido e seguro; no maternal, as crianças passam a descer até o refeitório para a merenda, vivenciando novas dinâmicas de alimentação e socialização. A mudança na composição dos grupos também é significativa: o berçário atende até oito bebês por turma, enquanto o maternal I acolhe doze crianças, o que demanda a construção de novos laços e formas de convivência.

Diante desse cenário de múltiplas mudanças, a escola tem desenvolvido, especialmente no segundo semestre, estratégias de aproximação e transição gradual, com o objetivo de minimizar rupturas e favorecer um percurso mais acolhedor para as crianças. Entre as ações planejadas estão: visitas das crianças do berçário à sala do maternal, para que possam explorar o novo ambiente acompanhadas pelas educadoras de referência; ensaios de subida e descida das escadas como parte da rotina, valorizando as conquistas motoras; e a introdução progressiva de refeições no refeitório, com acompanhamento da professora do berçário, preparando as crianças para a nova experiência alimentar. Além disso, momentos de integração no pátio com crianças maiores ampliam o repertório relacional dos pequenos e os ajudam a sair da “bolha” protetora do berçário, preparando-os para contextos mais coletivos.

Essas estratégias não são pensadas como treinamentos, mas como experiências vividas de forma sensível e respeitosa, em que o tempo da criança é considerado em sua integralidade. O foco está na escuta dos gestos, expressões e reações, e na mediação afetiva que sustenta essas travessias. Como ressalta Bondioli (2004), a qualidade da Educação Infantil está ligada à capacidade da escola de construir relações e contextos significativos — e isso inclui reconhecer as transições como parte essencial do processo educativo.

Da mão que acompanha ao passo que se amplia: a transição do maternal para os níveis

Na EMEI Alcides Barcelos, o cuidado com as microtransições também se estende à passagem do maternal (faixa etária de 2 e 3 anos) para os níveis (faixa etária de 4 e 5 anos). Diferente da transição

do berçário, que envolve mudanças mais estruturais e espaciais, esse movimento exige um olhar atento para os processos de autonomia e autoconfiança das crianças, já que há uma expectativa maior de que sejam capazes de gerir, com mais independência, aspectos do seu cotidiano.

No maternal, as crianças contam com o apoio constante de uma professora e uma atendente ou auxiliar de educação. Essa dupla garante o cuidado em momentos como alimentação, higiene e deslocamentos, oferecendo suporte próximo e contínuo. Já nas turmas de nível, essa configuração se altera: as turmas passam a ter até 20 crianças com uma professora responsável, o que, por si só, demanda um outro nível de organização e uma ampliação da autonomia por parte das crianças.

Aspectos como a ida ao banheiro, por exemplo, deixam de ser acompanhados diretamente e passam a ser mediados a partir de solicitações das próprias crianças. Como não há banheiro na sala de referência, o deslocamento pelo corredor até os banheiros comuns se torna parte da rotina — um pequeno grande passo na trajetória da infância. Esses momentos são significativos e carregam a simbologia de quem já percorre caminhos mais largos, de quem começa a compreender as regras do coletivo e a responder a elas com mais segurança.

Entendendo que a autonomia não se instala por decreto, mas se constrói em experiência, a escola investe em práticas que favorecem o fortalecimento progressivo dessa capacidade. A integração entre as turmas, que ocorre em diferentes momentos do cotidiano, como nas brincadeiras no pátio, é uma das estratégias mais potentes. As crianças se relacionam com diferentes educadores e adultos da escola, criando familiaridade com múltiplas presenças adultas e com os espaços comuns. Esse vínculo ampliado reduz o estranhamento diante de uma nova professora ou turma, pois os rostos e os contextos já fazem parte do seu repertório de convivência.

Para além das práticas com as crianças, a EMEI Alcides Barcelos reconhece que o êxito de uma microtransição também passa pela articulação intencional entre os adultos. A escola aposta nos processos formativos como espaços de diálogo, partilha e compreensão coletiva das especificidades de cada etapa. A escuta entre professoras de maternal e de nível, a troca de registros, a análise conjunta de práticas e a construção de referenciais comuns permitem que as transições sejam pensadas com

continuidade e ética. Como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2017), a formação colaborativa da equipe é essencial para construir uma pedagogia da transição, onde o que se altera não é apenas a criança que muda de turma, mas o olhar que a acompanha.

Ao entender que o percurso da infância é tecido em passagens e que cada uma delas exige atenção, respeito e afeto, a escola assume um compromisso ético com os tempos das crianças. Nesse movimento, cuida-se das fronteiras para que não sejam muros, mas pontes — firmes, sensíveis e feitas à medida de quem caminha sobre elas.

Considerações finais: quando as passagens se tornam parte do caminho

As microtransições na Educação Infantil, tantas vezes invisibilizadas pelo foco nas grandes passagens — como a entrada no Ensino Fundamental —, revelam-se, à luz da prática e da escuta atenta, como momentos fundamentais da trajetória das crianças. Elas não são apenas mudanças de turma, de espaço ou de rotina: são deslocamentos simbólicos, afetivos e relacionais que desafiam os modos de ser e estar no mundo, exigindo da escola mais do que adaptação — exigem presença.

Ao longo deste artigo, buscamos refletir sobre a importância de olhar para essas transições com intencionalidade pedagógica. Entendê-las como processos requer reconhecer suas nuances, seus impactos e, sobretudo, suas possibilidades formativas. Como defendem Rinaldi (2008) e Bondioli (2004), é na escuta das crianças e na construção compartilhada dos contextos que reside a qualidade da experiência educativa. E isso inclui dar tempo, criar estratégias, articular os adultos e garantir que cada passagem seja acompanhada com afeto e respeito.

A experiência da EMEI Alcides Barcelos evidencia que é possível construir uma cultura escolar que acolha as transições como parte do projeto político-pedagógico. Ao investir em aproximações graduais, na valorização do tempo das crianças, na integração entre turmas e no diálogo entre os educadores, a escola não apenas suaviza as rupturas, mas transforma as passagens em oportunidades de crescimento e ampliação de repertórios.

Nesse sentido, cuidar das microtransições é também cuidar da tessitura da infância: é reconhecer que cada mudança, por menor

que pareça aos olhos adultos, é atravessada por emoções, expectativas e descobertas. E que, quando acompanhadas com delicadeza, essas mudanças se transformam em marcos potentes da construção de si e do encontro com os outros.

Como na metáfora de uma ponte que se estende entre duas margens, as microtransições pedem firmeza nos apoios, mas também leveza no caminhar. Cabe à escola ser essa ponte: construída com escuta, sustentada por vínculos e aberta ao tempo que a infância requer. Porque, afinal, é na travessia — e não apenas no destino — que se faz o caminho da educação.

Referências

- ALTMANN, Helena Singer. **Educação Infantil**: transições e itinerários de bebês e crianças bem pequenas. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Maria Malta. Qualidade na educação infantil: um olhar sobre os direitos das crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A especificidade da educação infantil**: múltiplas linguagens, diferentes escutas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53–70.
- CAMPOS, Maria Malta (org.). **Políticas e práticas na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13–36.
- DALLI, Carmen. What makes for a successful transition from early childhood education to primary school? In: R. M. CORDEIRO; R. S. CATARINO (Orgs.). **Transitions in Childhood and Adolescence**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2017.
- DUBET, François. **A experiência escolar dos alunos**: entre o senso de justiça e o sofrimento. São Paulo: Editora Vozes, 2004.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 23–42.
- FOCHI, Paulo (Org.). **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- KRAMER, Sonia. O lugar da escola na vida das crianças. In: KRAMER, Sonia (org.). **Ensinar tudo a todos?**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13–34.

LIMA, Elvira Souza. Educar os sentidos e os sentimentos: por uma estética da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org.). **Ensinar tudo a todos?**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 137-153.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **A construção de uma pedagogia participativa**: a experiência portuguesa. Porto Alegre: Penso, 2017

PICKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**: desenvolvimento da motricidade global na infância. São Paulo: Phorte, 2012.

RECH, Gizele. A importância das transições na Educação Infantil. In: LOPES, Rita C. et al. (Orgs.). **Educação Infantil**: processos de transição e continuidade. Curitiba: CRV, 2015. p. 35-50.

REDIN, Euclides. **Planejamento com um fio de linha e um pouco de vento**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

RINALDI, Carla. In **diálogo com Reggio Emilia**: escutar, pesquisar e aprender. Tradução de Isabel Frade. Reimpressão. São Paulo: Penso, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. As rotinas na Educação Infantil: entre o instituído e o instituinte. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio**: a educação infantil em municípios brasileiros. São Paulo: Cortez, 2003. p. 105-126.



O OLHAR ATENTO PARA A TRANSIÇÃO: PERCEBENDO A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS COM SENSIBILIDADE AOS ASPECTOS EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS

FERNANDA DA SILVA ESCOBAR
E-mail: nandaescobar@live.com

O que marca uma transição?

Transitar, segundo o dicionário, significa “passar de um ponto a outro”, “mover-se através de algo”, “percorrer um caminho”. No entanto, quando pensamos na infância, essa palavra carrega sentidos que vão muito além de uma simples travessia espacial. Transitar, na escola, é um processo delicado que envolve tempo, afeto, escuta e vínculos. É atravessar com o corpo, com os sentimentos, com os medos, anseios e saberes.

A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes interpretada como um marco localizado apenas no último ano da educação infantil, é, na verdade, um processo contínuo, que precisa ser cuidadosamente tecido ao longo de toda a trajetória escolar da criança.

Este relato de experiência nasce da observação atenta dos passos dados pelas crianças durante o período no qual estive diretamente neste

processo e das minhas inquietações enquanto educadora que acompanha esse percurso em duas realidades distintas — uma escola pública e uma escola privada — com crianças de 4 a 6 anos.

Portanto, o objetivo desta escrita é pontuar esse percurso de transição e toda a sensibilidade que precisa estar nele atribuída. Dessa forma, trago um relato a partir das minhas lentes, deste percurso tão delicado, articulando com teóricos e com as concepções de infância, educação infantil e criança que consolidam as minhas práticas. O que permanece em nós, educadores, quando acompanhamos essas travessias? E o que permanece nelas, as crianças, quando são respeitadas em seus tempos e modos de caminhar?

O início de uma travessia

Há tempos venho habitando os territórios da infância. Foram quatro anos acompanhando, de perto, os passos de crianças que atravessavam o delicado e potente momento da transição da educação infantil para o ensino fundamental, com seus cinco e seis anos. Nos últimos três anos, conciliando o trabalho em realidades distintas: uma escola pública e uma escola privada. Essa dupla vivência, bem como, as experiências nas diversas faixas etárias dentro do mesmo segmento, me permitem perceber que a transição não se inicia apenas no último ano da educação infantil, tampouco se encerra nos primeiros dias do primeiro ano. Ela é processo, é um fio que se costura aos poucos, desde os primeiros vínculos da criança com o espaço escolar, exigindo cuidado, escuta e respeito às singularidades que cada uma carrega.

Meu primeiro contato com a transição para os anos iniciais aconteceu logo em minha primeira turma enquanto docente, em 2021. Embora já soubesse da importância desse momento, foi apenas no segundo semestre daquele ano que comecei a refletir de forma mais profunda e pontual sobre o que essa jornada representava, tanto para as crianças quanto para mim enquanto educadora. Com a aproximação do final do ano letivo, fui imersa no início de um projeto idealizado pela escola, um projeto rico, articulado e cheio de possibilidades. O objetivo era aproximar as crianças do último ano da educação infantil dos tempos e espaços do primeiro ano do ensino fundamental, favorecendo uma transição mais suave e significativa.

Ainda assim, o que pulsa com força é a certeza de que não há modelo único. A escuta das maturidades emocionais, a atenção aos tempos próprios e às expressões individuais precisam estar no centro de qualquer proposta que busque acolher verdadeiramente esse rito de passagem.

Dessa forma, para que eu pudesse participar de forma ativa e efetiva desse processo, precisei me aprofundar nos estudos sobre a transição, entender sua complexidade e compreender meu papel enquanto educadora desse grupo. Era imprescindível refletir sobre as propostas que deveria ofertar, meu compromisso com as necessidades de cada criança e as demandas específicas que surgiam. Nesse sentido, passei a ter inquietações como: Quais propostas seriam mais adequadas para ajudá-las? Como elas estavam vivenciando essa transição? Como poderia, enquanto educadora, proporcionar vivências que favorecessem esse movimento de passagem, respeitando suas singularidades e o contexto de cada uma?

A partir desses e outros questionamentos, passei a compreender o quanto complexo e importante era aquele momento, e que eu tinha um compromisso muito mais sério do que apenas “enviar” as crianças para o ensino fundamental: Auxiliá-las para que pudessem ter maturidade e segurança antes e durante esse processo, para que com o ingresso efetivo nos anos iniciais, elas pudessem estar seguras e compreenderem o motivo desta passagem.

Narrando o percurso vivido: o projeto de transição

Na escola da rede privada na qual atuo, a transição entre os segmentos é compreendida como uma etapa significativa da trajetória escolar, e, por isso, há projetos pensados com muita intencionalidade e afeto para acolher os momentos de transição dentro de toda a Educação Básica. Foi dentro desse cenário que me vi pela primeira vez em 2021, imersa em uma experiência potente, cheia de escuta, possibilidades e descobertas, tanto para as crianças quanto para mim.

O projeto, idealizado pela escola, tem como fio condutor a metáfora de uma viagem. O tom é de percurso: as crianças são convidadas a embarcar em uma jornada cujo destino simbólico é o primeiro ano do ensino fundamental. A viagem, no entanto, não tem o foco em “chegar”,

mas sim em viver os caminhos, sentir o movimento, reconhecer os marcos que compõem essa trajetória.

A cada estação, novas propostas eram organizadas com o intuito de apresentar gradualmente às crianças os espaços, os tempos e as vivências do novo segmento. Visitas à sala do primeiro ano, encontros com professoras do fundamental, pacotes surpresa recebidos, desafios a serem descobertos e experiências com novos materiais são algumas das estratégias utilizadas. Tudo isso acontece sem “pausar” a infância, a brincadeira, a interação e o respeito pelas crianças que ali ainda estavam. Crianças essas, cheias de perguntas, ansiedades e expectativas, permeadas pelas famílias com ainda mais sentimentos intensos relacionados a nova etapa.

Enquanto educadora, comprehendi que minha função era, antes de tudo, garantir que essa transição fosse vivida com pertencimento. Era preciso que as crianças não apenas “soubessem” que estavam indo para outro segmento, mas que sentissem segurança para fazê-lo. Que a passagem não fosse abrupta, mas construída com sentido.

As propostas eram organizadas de forma que as crianças pudessem experimentar gradualmente os novos desafios, desde o uso de novos materiais escolares até a vivência. Cada detalhe era uma oportunidade de apoiar o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da maturidade. Não se tratava de “preparar para o fundamental” no sentido de escolarizar, mas de favorecer uma passagem com sensibilidade e segurança.

O que se revelou, ao longo dessa jornada, foi que o projeto não apenas informava sobre o novo, mas também consolidava o que já havia sido vivido. As crianças olhavam para trás e percebiam o quanto haviam crescido. Essa percepção de si, de sua própria trajetória, fortalecia o sentimento de pertencimento e confiança.

Os aspectos emocionais na travessia da infância

Se há algo que atravessa com intensidade o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são as emoções. Para as crianças pequenas, a escola não é apenas um espaço de aprendizagem formal, ela é, sobretudo, um espaço afetivo, de vínculos e segurança. É nesse ambiente que as crianças fazem amigos, narram suas histórias,

expressam seus medos, sonhos e desejos, e é também nele que enfrentam desafios emocionais significativos.

A transição mexe diretamente com o sentimento de pertencimento. Deixar a sala, a professora e os colegas com os quais conviveu por tanto tempo, para assumir um espaço/tempo diferentes, é um movimento de grande carga emocional. A insegurança, a ansiedade, o medo do desconhecido e a curiosidade se misturam nesse momento, criando um cenário interno delicado para as crianças.

Não raro, nesse período de transição, surgem manifestações emocionais importantes nas crianças, como o choro, as dúvidas, angústias e ansiedades. São expressões legítimas de sujeitos que, muitas vezes, ainda não possuem recursos verbais suficientes para nomear seus sentimentos e, por isso, comunicam seu desconforto por meio do corpo e das atitudes. Paralelamente, as famílias também passam a compartilhar dessas inquietações. Não é incomum que relatem à professora a angústia da despedida vivenciada pela criança ou, para além disso, expressem uma ansiedade própria ao questionar se “ele(a) está pronto para essa nova fase”.

E eu me pergunto: o que significa, afinal, estar pronto? Para muitas famílias, essa prontidão parece estar atrelada ao reconhecimento das letras, aos números e à capacidade de realizar ensaios de escrita, com ou sem valor sonoro. Há uma expectativa de que, ao concluir a Educação Infantil, a criança deva dominar certos conhecimentos que sinalizem seu preparo para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é preciso refletir: de fato, o que é estar pronto?

Entendo que nunca estamos completamente prontos para as travessias que a vida nos propõe. É uma ilusão adulta imaginar que alguma criança estaria integralmente preparada para enfrentar esse momento de novas exigências e experiências. A prontidão não pode ser pensada como um ponto de chegada, mas sim, como um percurso que se constrói no coletivo, no vínculo, no afeto e na escuta sensível às necessidades de cada criança. A transição escolar envolve, antes de qualquer aspecto cognitivo, a segurança emocional, o pertencimento e a possibilidade de continuar sendo criança em meio a novos desafios.

Por isso, se faz tão importante a necessidade de marcar a passagem. As crianças precisam de marcos simbólicos para compreender a

travessia: visitar os novos espaços, ouvir histórias sobre mudanças, conhecer pessoas desse novo espaço/tempo. Esses pequenos gestos criam sentido e organizam emocionalmente as crianças e vão dando o chão e consolidando a base no qual passarão a pisar.

Durante a minha trajetória, comprehendi que acolher as emoções é mais importante do que resolver os problemas imediatos. Muitas vezes, não era possível acabar naquele momento com o medo de uma criança sobre os novos desafios no Ensino Fundamental, ou com a ansiedade da separação da turma e professora da educação infantil, mas era possível sentar-se ao lado dela, ouvir suas angústias e construir junto alternativas para lidar com isso, partilhando com a família e lidando com esse processo de forma tranquila e transparente.

Se faz necessário, nesse contexto, que a professora faça a mediação, escute, organize e articule os tempos e espaços que permitam às crianças viverem a transição de forma mais tranquila. Sem esquecer que cada criança carrega consigo uma história singular, portanto, viverá esse momento de forma distinta também.

As transições ao longo da vida: acolher para pertencer

Quando penso na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, percebo que não se trata apenas de preparar as crianças para chegar a um novo espaço, mas também de preparar esse espaço para acolher as crianças. Ainda existem práticas, que comprehendem o primeiro ano como o momento de iniciar, de forma imediata, os conteúdos “importantes”, desconsiderando que aquelas crianças chegam carregando outro ritmo, outro tempo, outras necessidades.

Em minha experiência acompanhando essas travessias, percebi o quanto faz diferença quando o primeiro ano se organiza para acolher. Quando há tempo para brincar, quando a rotina se flexibiliza no início do ano para que as crianças possam explorar os novos ambientes sem tanta pressa, quando há momentos pensados para ouvir como elas estão se sentindo, tudo isso torna a adaptação mais leve e humana.

Aprendi, ao longo da minha experiência, que a transição não começa apenas no último ano da Educação Infantil. Na verdade, ela é um processo que se inicia bem antes, desde bem pequenas, como em berçários por exemplo, onde acompanhei de perto o desenvolvimento

gradual da autonomia e da autoconfiança das crianças. São nesses primeiros meses e anos que começam as pequenas travessias: o primeiro afastamento dos familiares, a inserção aos novos ambientes, as primeiras descobertas de que podem fazer coisas sozinhas.

Ao longo da Educação Infantil, essas micro transições se repetem e se acumulam: cada troca anual de professoras, cada novo grupo, cada novo território de aprendizagem representa um pequeno movimento, uma mudança que exige da criança assimilação e acomodação. São nesses deslocamentos cotidianos que as crianças vão aprendendo, pouco a pouco, que a vida é feita de processos e não de momentos isolados.

Essas vivências do dia a dia, pequenas travessias, me mostraram que o melhor jeito de preparar as crianças para a transição ao Ensino Fundamental é estar atenta e presente em cada etapa, cuidando do cotidiano com sensibilidade e paciência. Assim, a grande mudança deixa de ser um salto assustador e passa a ser uma continuidade natural, um percurso que já tem raízes no tempo, no afeto e no respeito à criança como protagonista da própria história.

Dessa forma, acredito que precisamos refletir não apenas sobre os dois segmentos escolares, mas sobre como as micro transições acontecem no cotidiano da vida das crianças. Pequenas mudanças, deslocamentos e despedidas fazem parte da infância, e muitas vezes não paramos para observar como elas lidam com isso. Será que compreendem a necessidade dessas mudanças? Será que as famílias dialogam de maneira clara e afetiva sobre as intenções que existem por trás de cada transição da vida?

Percebo, com frequência, que essa tarefa acaba recaíndo sobre a escola. Somos nós, professores, que explicamos, acolhemos e preparamos as crianças para as mudanças. Mas penso que as crianças estariam muito mais tranquilas para enfrentar as grandes transições — como a ida para o Ensino Fundamental — se, desde cedo, fossem acompanhadas para lidar com as pequenas travessias do dia a dia: uma mudança de turma, uma frustração no jogo, a espera por algo desejado, o não de um amigo. São nesses movimentos cotidianos que se constrói a capacidade de atravessar mudanças maiores e quanto mais naturalizado for esse processo na vida familiar e social, mais leve será o percurso escolar.

O que fica e o que atravessa

Olhando para tudo isso, percebo que as transições são como travessias sem percurso certo ou errado. Não temos uma previsibilidade de como os processos vão acontecer. Cada turma que acompanhei e cada criança viveu sua travessia de forma única, carregando suas bagagens, medos e coragens. Mas algumas certezas permaneceram comigo: a importância de respeitar o tempo das crianças, de escutar o que dizem — e o que silenciam — e de criar espaços onde elas possam pertencer, antes mesmo de apenas aprender.

As transições bem cuidadas não se limitam a facilitar a inserção ao novo, elas deixam marcas, fortalecem a autoestima, criam vínculos profundos e constroem relações de segurança que acompanham a criança muito além dos portões da escola. A cada travessia que vivi e acompanhei, comprehendi melhor o valor do afeto, da paciência e daquilo que não se apressa.

Penso, então, no quanto somos responsáveis por garantir que a infância não seja abreviada. Que as crianças sigam enfrentando os desafios da vida escolar e social sem precisar abandonar sua essência de criança. Que possam transitar, mudar de territórios e segmentos, mas levando consigo a leveza, a curiosidade e o frio na barriga pelo novo, de forma tranquila e processual.

O compromisso ético e pedagógico da Educação Infantil nas transições

Ao refletir sobre as travessias que acompanhei, torna-se evidente que a responsabilidade pelas transições não pode recair apenas sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental. É compromisso da Educação Infantil garantir que, ao longo de toda a trajetória das crianças nesse segmento, todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A própria BNCC, ao tratar da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destaca que “cabe à Educação Infantil assegurar a continuidade e o respeito às conquistas das crianças, considerando suas formas próprias de pensar, sentir e agir”. Isso significa que, mais do que flexibilizar práticas no ano seguinte, é imprescindível que a Educação

Infantil promova experiências significativas, respeite os tempos e ritmos de cada criança e garanta os direitos de aprender, brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, de maneira integral e contextualizada.

Assim, a transição não pode ser pensada como um ajuste pontual no final do percurso, mas como um processo construído desde os primeiros anos, em que se asseguram as condições necessárias para que as crianças cheguem ao próximo segmento tendo vivenciado experiências potentes, construído vínculos e se apropriado dos saberes e direitos previstos para sua faixa etária. Assumir essa responsabilidade coletiva é reconhecer que o direito à infância plena se dá no presente e não apenas como preparação para o que virá.

Nesse sentido, que nós, enquanto educadores e escola, possamos estar sempre atentos aos movimentos sutis que as mudanças provocam, porque, no fundo, transição não é sobre marcos acadêmicos, é sobre trajetórias humanas. Sobre as mãos que se dão na travessia, sobre os olhos que ficam “grandões” a cada surpresa, sobre a ansiedade pelo novo e os traços que ficam na gente e naquelas crianças e famílias que, um dia, confiaram a nós o seu caminhar e o seu transitar.

Por essa complexidade das relações e, ao mesmo tempo, simplicidade do fazer, a transição se apresenta menos como uma etapa a ser vencida e mais como um processo vivo de encontros e descobertas, no qual o verdadeiro aprendizado acontece no diálogo silencioso, na escuta atenta e no respeito às singularidades. Que possamos, então, continuar a semear esses espaços de acolhimento e escuta, onde cada criança possa florescer à sua maneira, construindo não apenas saberes, mas uma identidade segura, potente e afetuosa para passar por todas as travessias da vida.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jun. 2025.



REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA, A TEORIA E A TRANSIÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÉBORA PINTANEL DIAS OSSANES
E-mail: ossanesdebora@gmail.com

Uma breve contextualização: os caminhos e os encontros da docência na Educação Infantil...

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências, angústias e aprendizagens vivenciadas por mim, enquanto professora de Educação Infantil do Município de Rio Grande/RS, como regente na turma de Pré-escola e Professora Preceptora do Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. As ações relatadas ocorreram no ano letivo de 2023, na EMEI Profª Maria da Glória Pinto Pereira, uma das escolas-campo do PRP, situada no Bairro Santa Rosa da referida cidade, com a turma de nível IIB, a qual foi composta por 14 crianças de 5 e 6 anos e 6 residentes graduandas do curso de pedagogia (FURG).

Desde 2013, quando iniciei minha trajetória como professora de Educação Infantil, venho construindo uma identidade profissional baseada na prática acolhedora, afetuosa, de encantamento e aprendizagem

significativa. Porém, foi apenas em 2020, com o período Pandêmico¹, o qual assombrou o mundo inteiro e nos afastou do convívio social, que tomei conhecimento sobre as pedagogias participativas através de leituras, cursos, *lives*². Desde essa vivência mais intensa com a formação continuada em diferentes coletivos que a docência passou a fazer maior sentido.

Em 2022, já vacinados contra o Coronavírus, retornamos as nossas atividades presenciais, pensei que finalmente iria conseguir desenvolver as teorias adquiridas nestes dois anos, contudo, ainda vivíamos um momento de restrições com protocolos que limitava a prática cotidiana em grupo. No segundo semestre do referido ano, nossa escola foi contemplada com um prédio do Proinfância³. Neste novo espaço físico, adequado às necessidades das crianças foi possível organizar as salas de referência organizadas por contextos brincantes e espaços circunscritos, com a intencionalidade de oportunizar momentos de investigação e pesquisa durante as brincadeiras, assim conseguimos avançar alguns passos no processo das pedagogias participativas.

Com as vacinas para a Covid 19 se tornando realidade, nossas rotinas começaram a se normalizar. Nesse período surgiu a oportunidade de participar do edital de seleção para professor preceptor do Programa de Residência Pedagógica no Subprojeto Pedagogia e assim fiz. Quando contemplada percebi, na oportunidade de compartilhar a prática docente em reaproximação com o mundo acadêmico a motivação necessária para uma efetiva mudança de postura pedagógica, não somente para uma turma, mas, também para a prática da escola como um todo.

Nosso subprojeto foi organizado em três grupos, sendo um para atuação na educação infantil e dois no primeiro ano do ensino

1 Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e distribuição global, que pela distribuição geográfica foi caracterizada pela OMS como pandemia. Neste período, a OMS recomendou o isolamento social, uso obrigatório de máscaras e uso de álcool para higienização das mãos e objetos. (BRASIL. Disponível em: www.gov.br/coronavirus Acesso em 09/04/2024 às 19:04).

2 Live é uma ferramenta digital em que pessoas gravam vídeos ao vivo através de canais da internet. Durante a pandemia essa prática se popularizou com lives de diferentes segmentos, entre eles de estudos sobre a educação, alcançando milhares de visualizações.

3 Proinfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. (BRASIL. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em 09/04/2024 às 19:18).

fundamental, tendo como principal objetivo estudar os processos da transição escolar entre estas duas etapas da educação básica. Na EMEI Glorinha, forma carinhosa pela qual a EMEI Profª Maria da Glória Pinto Pereira é chamada pela comunidade escolar, o Residência Pedagógica teve seu início em uma ensolarada tarde de novembro, ocasião em que as residentes foram até a escola vivenciar as primeiras interações de ambientação com o grupo de crianças. Já estamos no finalzinho do ano letivo de 2022, porém foi uma rica experiência, pois as “Gloriosas”, nome escolhido pelo nosso grupo de residentes, tiveram a oportunidade de conhecer o espaço, a proposta pedagógica da escola e principalmente ter o primeiro contato com as crianças.

O coletivo das residentes numa perspectiva de docência compartilhada

Chegamos ao ano letivo de 2023, após dois meses de planejamento e elaboração do projeto de transição escolar da educação infantil para o primeiro ano, estávamos frente a turma de crianças que efetivamente viveriam essa experiência conosco. Seria a primeira vez, que enquanto professora, iria compartilhar a docência, e digo compartilhar docência por ser sempre assim que enxerguei as residentes, como professoras que estavam dividindo a responsabilidade da educação de 14 crianças comigo, e admito que não é tarefa fácil e esse foi meu maior desafio.

Agora minha responsabilidade era para além das crianças, havia o peso de apresentar para as graduandas o cotidiano da escola, a boniteza dos processos e o encantamento pela educação. Confesso que o sentimento de insegurança era constante, pensar na possibilidade de desapontar ou afastar seus olhares da Educação Infantil, causava-me arrepios. Como eu iria trazer encantamento para as minhas residentes foi a questão que permeou meus pensamentos por semanas. Até que após pensar em inúmeras estratégias percebi que deveria utilizar da mesma metodologia que sempre funcionou com as crianças, ensinar pelo exemplo, com respeito, afeto e comprometimento, estando junto.

Conforme Staccioli (2013) as atitudes de acolhimento passam por atitudes não verbais: olhares, gestos, postura de corpo e tom de voz... Estas posturas perante as crianças, já frequentes na minha ação, passaram

a receber maior atenção neste momento, pois eram uma ferramenta ainda mais potente de educação para as residentes.

Éramos 7 pessoas com diferentes perfis, personalidades, ideologias, histórias. Divididas em duplas as residentes realizavam suas ações na escola uma vez por semana, enquanto eu, sendo a professora referência deveria estabelecer os elos, mobilizando o grupo em um objetivo comum, as crianças. Apesar das diferenças, nosso grupo alinhou-se rapidamente, o amor pelas crianças, o respeito mútuo e a disponibilidade de aprender e escutar foram facilitadores em todo o processo. Os estudos sobre formação de professores, realizados em nossas reuniões de planejamentos, auxiliaram nesta construção.

A concepção que adoto para grupo baseia-se nas ideias de Pichon-Riviére: um grupo tem a intenção de construir, fortalecer e valorizar o sentimento e as atitudes de cooperação, solidariedade, parceria, coletividade, convívio respeitoso e prazeroso. (Proença 2018, p. 16).

Nossos primeiros encontros foram eufóricos, lembro-me que cada uma das meninas chegou com uma ideia e “atividades” para realizar e livros de histórias para contar. Compreender que, apesar de as residentes estarem divididas em duplas, nossas ações deveriam conversar entre si, foi emergente, uma vez que para as crianças o encontro com a escola é contínuo e nunca fragmentado. Elas querem conversar sobre o que aconteceu no dia anterior, sobre algo que ficou inacabado ou uma brincadeira realizada que ganhou o coração da turma. Repensar sobre os tempos também se tornou necessário, nesse sentido passamos a usar de artifícios como nossas reuniões e o grupo de *WhatsApp* para compartilhar os acontecimentos, registros e reflexões sobre as experiências do dia. Durante estes momentos procurei compartilhar com as residentes concepções sobre educação, crianças e infâncias e ajudá-las a compreender as diferenças entre rotina e cotidiano e as maravilhas que podemos extrair de um cotidiano com margem para a inovação, o inesperado, conforme nos ensina Barbosa (2008).

A partir destes estudos, conforme as semanas foram passando, nossas conversas, observações e trocas se intensificando, as meninas perceberam que uma nova forma de Educação Infantil era possível, algo ainda desconhecido para elas, para além dos projetos com uma

determinada temática, com atividades pensadas pelos adultos para as crianças executarem, uma educação potente, que de fato valorize as crianças como seres capazes, com voz e protagonismo para construir junto com os adultos aprendizagens através da exploração, experiênciação, pesquisa, brincadeiras e vivencias.

A pedagogia participativa em movimento no contexto da EMEI Profª Maria da Glória

Não é difícil imaginar a satisfação das crianças, a sua alegria ao observarem o mundo lá fora, o céu, o vento nas árvores, a chuva... a sua alegria diante da movimentação de animais, carros e pessoas, especialmente as conhecidas... Que significados, que aprendizagens possibilitam essas interações com o mundo social e natural que circunda os espaços onde a vida, cotidianamente transcorre? (Tiriba, 2021, p. 73).

A nossa escola campo EMEI Maria da Glória Pinto Pereira fica localizada em um bairro periférico da cidade de Rio Grande, atualmente possui 150 crianças matriculadas distribuídas em 8 turmas de creche e 6 de pré-escola. A equipe educativa conta com 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 coordenadoras, 1 professora de educação especializada, 15 professoras, 4 auxiliares, 6 monitoras, 3 manipuladoras de alimentos, 2 higienizadoras e 4 guardas. Com espaço físico adequado, a escola tem como estrutura um prédio do Proinfância.

Um dos pilares estruturantes da Proposta Pedagógica da escola é o desemparedamento das infâncias e para tanto, essa proposta é teoricamente baseada nas obras de Lea Tiriba. A escola também tem como projeto institucional o Baobá, que trabalha com educação antirracista e educação ambiental, valorizando assim uma infância em contato direto com a natureza, livre e autônoma.

Quando pensamos em uma Educação Participativa é indispensável que a organização dos espaços esteja propícia para as ações das crianças, portanto neste contexto a sala referência deve ser vista como um outro educador, um facilitador das aprendizagens. Como nos faz refletir Ribeiro (2022, p. 99 e 100).

Atuar nas perspectivas das pedagogias participativas é atuar a partir de uma nova visão de criança, reconhecendo-a como capaz, competente, rica, criativa, forte, portadora de inúmeras linguagens e promotora de

cultura. Essa visão nos convoca a repensarmos a forma como organizamos os espaços, os tempos, como e quais materiais são disponibilizados e de que forma, que relações propiciamos, que histórias são construídas e narradas, bem como que instrumentos utilizamos cotidianamente com as crianças.

Na Glorinha todas as salas e o saguão, espaço coletivo, são organizados de forma que potencialize o protagonismo infantil, com objetos da vida social, presentes no cotidiano das crianças. A partir destes espaços as ações acontecem, acolhendo o imprevisto, o inusitado, os questionamentos, os atravessamentos do cotidiano. Abaixo irei relatar três momentos que retratam, apenas um recorte, de tudo que foi experenciado pelas crianças, residente e preceptor/a neste ano de 2023.

Festa do pijama com cineminha

Enquanto, durante a tarde as crianças brincavam nos espaços da sala, Júlia, Helena, Sophia e Lorena conversam no espaço das fantasias sobre quem seria convidado para festa do pijama na casa da Júlia. Logo outras crianças se aproximaram e Endryn entra no assunto dizendo que quer ir, mas que a mãe não iria deixar, então Júlia fala que não daria para ir todo mundo, “não cabe lá em casa”. As crianças ficaram nervosas com a informação, pois ninguém queria ficar de fora da festa e começaram a falar todas ao mesmo tempo, até que foi necessário a intervenção.

Próxima a elas, perguntei o que estava acontecendo, enquanto conversava com o grupo procurando uma solução, Isabela que estava brincando no espaço da cozinha, mas atenta ao que estava acontecendo, se aproximou de uma das residentes e disse: “porque a gente não faz uma festa do pijama na escola?”. A residente chamou a atenção das crianças para a ideia da Isa, eu sinalizei positivamente, falando que teríamos que pensar como isso poderia acontecer, algumas das crianças continuaram a conversa pedindo para dormir na escola a noite, que tinha que ter comida, brincadeiras, e aos poucos o grupo voltou aos seus interesses iniciais.

Na semana seguinte, enquanto estavam realizando a reunião de planejamento e refletindo sobre as ações anteriores, estes acontecimentos foram compartilhados com o restante do grupo, que realizava residência em outros dias da semana, e ali iniciamos o planejamento para a realização de uma festa do pijama na escola. Organizamos as ideias,

acrescentando uma sessão de cineminha, escolhemos o filme “*SING*” para interligar a proposta com os planejamentos anteriores, os quais estávamos trabalhando, os talentos individuais, e levamos o convite para as crianças, que aceitam com euforia.

Ouvir uma criança não é somente estar ao lado dela, mas sim dar importância ao que é falado, a escuta é considerada por Ribeiro como o maior elemento da pedagogia participativa, segundo a autora:

Para escutar a criança é necessário sair da posição de poder absoluto (rei), da posição de poder que os adultos como categoria social geracional exercem sobre a categoria da infância e nos dispormos a compartilhar esse poder, e, nessa partilha, aprendemos mais sobre as crianças e suas construções de conhecimento (Ribeiro, 2022, p.33).

Nesse sentido, chamamos novamente as crianças e as perguntamos o que precisaríamos fazer para que nossa festa do pijama com cineminha acontecesse, a partir dessas narrativas listamos as necessidades e como primeira ação confeccionamos as entradas a partir de um desenho de observação realizado pelas crianças. No dia da festa eu e as residentes organizamos o espaço do cineminha, montamos uma bilheteria, bomboniere com direito a suco e cereal, cadeiras numeradas e filme projetado na parede da sala. As crianças chegaram muito eufóricas, todas querendo mostrar seus pijamas e as pelúcias que havíamos pedido para trazer, era impossível pensar em iniciar a proposta conforme havíamos planejado e impedir que todos pudessem mostrar seus figurinos.

Novamente paramos para ouvir as crianças, mesmo que a informação não estivesse sendo prestada oralmente, mas sim gestualmente, elas estavam falando que naquele momento os interesses estavam em mostrar seus figurinos. Assim, improvisamos, convidamos a todos para realização de um desfile, o qual foi aceito com unanimidade. Realizamos o sorteio com auxílio da chamadinha e um a um pode desfilar seus pijamas e apresentar sua pelúcia, inclusive a professora regente e as residentes. Após, as crianças se organizaram em uma fila, passaram pela bilheteria e ao entrar na sala do cinema procuraram sua poltrona conforme numeração do ingresso de entrada.

Foto 1: Confecção do ingresso



Fonte: Arquivo da Professora

Foto 2: Desfile



Fonte: Arquivo da Professora

Foto 3: Entrada para o cinema



Fonte: Arquivo da Professora

Foto 4: Cinema



Fonte: Arquivo da Professora

Este é um exemplo de proposta o qual é possível compreender o que eu pretendia, quando acima relatei, que para causar encantamento pela Educação Infantil nas residentes, iria usar minha postura com

as crianças como ferramenta. Muitas angustias foram apresentadas pelas residentes no momento de planejar, notei diversas vezes, durante nossas conversas e planejamentos, um certo nervosismo por parte das meninas, pois, por algum momento foi difícil para elas compreender que as aprendizagens na Educação Infantil acontecem nas interações, nas oportunidades que as próprias crianças trazem durante as brincadeiras e que não há necessidade de preparar uma mesma atividade, com um produto final para trazer a compreensão do nome próprio, pois isso é vivido na chamada, na escrita do nome para confecção do ingresso, no sorteio para o desfile, assim como o raciocínio matemático que foi trabalhado também no ingresso, na hora de organizar a fila e contar quantos tinham na frente e atrás, quantos já entraram, qual o número da cadeira do colega, quem estaria do seu lado e ao procurar sua cadeira. Além de respeito ao esperar a vez, fazer silêncio para que todos pudessem ouvir o filme, solidariedade ao dividir o cereal, e até mesmo estratégia de negociação para trocas de lugares durante a sessão.

Amigo secreto: Um dia sem planejamento

Neste dia havíamos agendado a realização de uma visita até a Escola de Ensino Fundamental Assis Brasil, uma das macroações do nosso Projeto de Transição Escolar⁴, que fica localizada no mesmo bairro da EMEI, as crianças iriam conhecer a escola e a turma de primeiro ano, contudo, como o dia estava chuvoso decidimos transferir o passeio. E agora, o que vamos fazer, não temos planejamento? Foi o que questionou uma das residentes. Respondi que iríamos sentir para o que as crianças estariam disponíveis.

As crianças chegaram, tínhamos neste dia um grupo reduzido de 6 crianças, estavam tranquilas e com uma preguicinha, todos se direcionam a mesa e ali ficaram aguardando a fruta e questionando sobre quando iríamos até o “Assis”. Enquanto as residentes acolhiam e conversavam com as crianças fui até meu armário e fiz a escolha de um livro para uma contação de histórias.

Peguei uma manta, estendi no chão e ao observarem minha movimentação as crianças começaram a se aproximar, então fiz o convite

⁴ Projeto que venceu o edital do Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

para ouvirem uma história. Todos aceitaram e se sentaram a minha volta no chão. Assim que mostrei o livro “Amigo secreto de Eliandro Rocha” Lorena disse: “Profe, você já contou essa história, eu lembro!” eu realmente não lembrava, então perguntei se elas queriam escolher outra, Isabelli disse que não lembrava, Lorena reafirmou que já conhecia sim, até que decidi intervir, dizendo que provavelmente eu já havia contado no início do ano, que quem sabe a Belli não estava neste dia e que se eles não se importassem poderia contar novamente, pois uma história nunca é contada da mesma forma, eles aceitaram.

Enquanto fazia a contação da história Lorena interveio dizendo que no natal a família dela faz um amigo secreto, Ravel completou dizendo que na casa dele também fizeram, e as outras crianças disseram que nunca haviam feito um amigo secreto. Lorena explicou a dinâmica, eu finalizei a história e voltamos a conversar sobre essa brincadeira.

Foto 5: Contando a história



Fonte: Arquivo da Professora

Após alguns relatos sobre suas experiências uma das residentes sugeriu que poderíamos fazer um amigo secreto e as crianças logo concordaram. Ali no chão mesmo entregamos um pedaço de papel e um lápis para cada criança escrever seu nome, dobrar e colocar em um pote. Depois, um por vez sorteou seu amigo secreto e com ajuda da profe e das residentes, fez a leitura do nome sorteado e agora eles teriam que guardar esse segredo até a hora da revelação, essa foi a parte mais difícil para eles.

Fotos 6 e 7: Sorteio do amigo secreto



Fonte: Arquivo da Professora

O próximo passo foi decidir qual seria o presente, após algumas sugestões concluímos que o presente seria um desenho e em seguida a revelação, citando qualidades e características do seu amigo secreto, até os colegas acertar.

Fotos 8 e 9: Presente para o amigo secreto



Fonte: Arquivo da Professora

Fotos 10 e 11: Revelação do amigo secreto



Fonte: Arquivo da Professora

Uma tarde sem planejamento não precisa ser uma tarde sem aprendizados, precisamos apenas estar atentas aos interesses das crianças para torná-la inesquecível.

Sendo a aprendizagem construída a partir da vida cotidiana, nossa referência acerca desse conceito implica a oferta de uma instituição pensada para o bem-estar das crianças, com diferentes modos de organização de espaços para a brincadeira, a investigação, a experiência,

a expressão e as mais diversas aprendizagens. (HORN; BARBOSA. 2022, p. 67).

Ainda seguindo os conhecimentos das autoras, as crianças aprendem aquilo que as desafia, na convivência em sociedade, o que escutam em diferentes contextos. Essa proposta foi acontecendo conforme as crianças explicitaram seus conhecimentos prévios de convívio social e a partir destes conhecimentos outras habilidades, como escrita, leitura, grafismo, autocontrole, amizade, cuidado, identidade, foram desenvolvidas.

Experimento com caroço de abacate: uma proposta que atra- vessou o ano

Ainda nas primeiras semanas do ano foi feito um questionamento as crianças: Se colocarmos um caroço de abacate na água e outro na terra, qual brotará primeiro? As crianças fizeram suas suposições, colocaram os caroços em seus respectivos frascos e ao longo do semestre observaram e registraram com fotos e desenhos seus desenvolvimentos. A cada registro era feita a contagem dos dias e o número registrado em um painel.

Fotos 12 e 13: Crianças observando e desenhandando o experimento.



Foto 14: Exposição dos experimentos.



Fonte: Arquivo da Professora

O grupo que apostou no caroço colocado na terra acertou. Somente quando retornamos do recesso escolar, em agosto o broto se desenvolveu e chegou à medida de 40 cm, adequada para o plantio, conforme nossas pesquisas. As crianças ficaram surpresas ao entrar na sala e encontrar a muda crescida. Neste momento iniciamos, juntamente com as crianças a traçar os planos para fazer a transferência da muda para o pátio da escola. A primeira decisão foi a escolha do local, onde seria plantado, andamos pelo pátio até escolher o melhor espaço, agora precisávamos fazer um buraco relativamente fundo, mas como não tínhamos ferramenta, o Arthur teve a ideia de chamar o guarda da escola para ajudar, enquanto falávamos com o seu Arildo, Isaac lembrou que precisaríamos de um pneu para proteger a muda e no caminho até o local do plantio, Lorena

achou umas pedrinhas e decidiu convidar a amiga Emilly para juntar e depois enfeitar o abacateiro. Foi um movimento de total pertencimento das crianças, em que eu como professora regente e as residentes apenas acompanhamos e orientamos o movimento delas.

Tiriba (2021, p.230) nos faz uma provocação quando questiona “O que aconteceria se nós, adultos, nós deixássemos contagiar pelos interesses das crianças, abrindo as portas das salas, rompendo as fronteiras entre os espaços físicos?” e sua conclusão é que “Certamente seríamos surpreendidos pela potência das criações”. Foi exatamente o que aconteceu! O experimento estava lá, por semanas, meses, sem uma alteração, mas sempre havia uma criança que em um momento da tarde iria até ele observar, chamar os colegas para confirmar se permanecia igual ao dia anterior, assim como percebendo cada mudança, medindo com a régua e logo que o broto começou a surgir abriram a porta da sala e assumiram um papel de protagonismo. Foi um lindo processo de paciência, aprendizagem e respeito pela natureza.

Foto 16: Crianças medindo a muda



Fonte: Arquivo da Professora

Foto 17: Crianças pedindo ajuda ao guarda



Fonte: Arquivo da Professora

Foto 18: Crianças ajudando o Isaac a carregar o pneu



Foto 19: Lorena e Emilly juntando pedrinhas



Fonte: Arquivo da professora

Fonte: Arquivo da professora

Fotos 20, 21, 22 e 23: Crianças cuidando do abacateiro no decorrer do ano





Fonte: Arquivo da professora

O broto do caroço, colocado na água, começou a surgir no fim de setembro e foi plantado pelas crianças em outubro.

Considerações finais

Encerro meu relato agradecendo a oportunidade de fazer parte deste Programa o qual muito qualificou a permanente construção de minha identidade profissional. Fico a refletir sobre a importância de oportunizar aos professores da rede e estudantes da Universidade experiências como as vivenciadas por todas nós nestes 18 meses, quão rico seria para a formação inicial de pedagogas!

Quando fiz minha inscrição no edital do programa, tinha consciência que essa seria uma oportunidade de avançar nos objetivos que nossa escola, e eu, enquanto professora de Nível II, tínhamos para as crianças que estariam fazendo a travessia para o primeiro ano, contudo, jamais imaginei o quanto esse trabalho iria enriquecer minha trajetória e impactar no desenvolvimento das crianças.

Loris Malaguzzi (2006) mostrou que “a criança é feita de cem, cem linguagens”, e é um desafio enorme perceber todas suas manifestações, sentimentos, vontades, necessidades, quando somos apenas um adulto referência para 14 crianças, o que era minha realidade. Mas com a presença das residentes foi possível ouvir três grupos ao mesmo tempo, estar em três espaços diferentes ao mesmo tempo, acudir, acolher,

orientar, sentir um número maior de crianças ao mesmo tempo, e assim trazer ainda mais qualidade para a educação das crianças.

A disponibilidade de aprender foi uma característica marcante do nosso grupo. Um grande desafio foi fazer com que as residentes acreditassesem na aprendizagem a partir dos processos e acredito que as propostas acima relatadas, assim como as demais vividas ao longo do ano, mostram o quanto essa metodologia é possível e encantou as residentes.

É lindo ver em nossas conversas, formações e escritas o quanto estas meninas avançaram em seus conhecimentos, assim como o quanto elas contribuíram para os meus avanços, o quanto elas me reconectaram com a vida acadêmica, o quanto de juventude, disposição e energia elas trouxeram para a minha rotina. Hoje, após esta experiência sou uma profissional melhor e principalmente uma pessoa melhor. Finalizo evidenciando que o objetivo aqui foi retratar as micro ações do projeto de transição escolar presentes no cotidiano a nossa sala, que fazem parte do currículo da educação infantil, sem antecipação dos conteúdos do primeiro ano, mas que oportunizam a construção de um repertório de aprendizagens que certamente irão influenciar no processo de escrita, leitura, interpretação e conceitos matemáticos ao longo do processo escolar destas crianças.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Dayse Batista. Revisão técnica de Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.
- HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.
- PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes informativas.** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.
- RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.



ESPAÇOS BRINCANTES E PROJETOS DE INTERESSE: A PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA E RESPEITOSA

ANA LUÍSA FEIJÓ COSME
E-mail: anafeijocosme@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta a narrativa e uma reflexão iniciada através do que o Programa Residência Pedagógica¹ proporcionou. Para mim, o PRP, provocou uma série de possibilidades para uma alfabetização lúdica e um processo de transição escolar respeitoso. Isso porque, além dos braços que não temos no cotidiano escolar, a presença das residentes dentro da rotina da sala de aula e das reuniões de planejamento trouxe ideias e propostas que comprovam a máxima de que várias pessoas, unidas em um propósito, são capazes de realizar grandes feitos. Assim foi o nosso percurso dentro do Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia, o qual pretendo apresentar ao longo deste relato. Ao deparar-me com a possibilidade de ser professora preceptora do programa, vi a possibilidade de colocar em prática projetos que sozinha não seriam possíveis dentro da nossa escola campo. Assim,

1 As reflexões elucidadas neste texto partem da experiência da professora e autora deste texto no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande, edital 13/2022, desenvolvido por meio do Subprojeto Transição Escolas, coordenado pela professora Daniele Simeões Borges.

após participar da seleção encontrei a temática da “transição escolar”, que já estava presente em meu planejamento mesmo sem a utilização do termo.

O Programa Residência Pedagógica me trouxe o aprofundamento sobre o assunto através das leituras teóricas, as rodas de estudo, bem como a elaboração do nosso próprio projeto de transição escolar. Esse projeto foi criado em conjunto com as residentes após os estudos da literatura acerca da transição escolar. As reuniões e os planejamentos resultaram no projeto “Vivenciar para aprender: uma aventura pelo conhecimento”. Elaboramos propostas que respeitassem a inserção das crianças no Ensino Fundamental sem que houvesse uma ruptura para os estudantes, de forma que o primeiro ano se tornasse atrativo e significativo, com mudanças gradativas em relação ao vivenciado na Educação Infantil.

O resultado foi um mar de propostas com engajamento dos estudantes, atividades propostas a partir de projetos de interesse das crianças, práticas de alfabetização lúdica e construção do pertencimento à escola campo. Dessa forma, o objetivo deste relato é expor o percurso percorrido pelas residentes, bem como por mim, enquanto professora preceptora, ao longo do ano letivo de 2024, com uma turma de crianças que, com toda a certeza, deixou marcas em mim e em cada uma das residentes.

Narrando as experiências

O desenvolvimento das propostas relatadas no presente texto ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, contando comigo como professora preceptora, bem como a participação de mais cinco residentes, acadêmicas do curso de Pedagogia da FURG, e a professora Daniele Borges, orientadora do Programa Residência Pedagógica.

A referida escola foi fundada no ano de 2013 e conta com um prédio inaugurado em 2021. É composta por cerca de 210 estudantes e atende crianças e adolescentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A escola tem como diferencial seu horário de funcionamento, pois as crianças permanecem oito horas diárias na

instituição, constituindo-se como a primeira escola em tempo integral na zona urbana do município. A instituição está localizada na Zona Oeste da cidade de Rio Grande e atende os estudantes, principalmente, dos bairros Santa Rosa, Maria dos Anjos, Cohab e Cidade de Águeda. Nos Anos Iniciais, além do professor referência, os alunos também contam com professores de Artes, Música, Educação Física, Inglês, Cultura Gaúcha e apoio. O horário de funcionamento da escola é das 8h15 às 16h15. Durante esse período, as crianças participam de um recreio pedagógico após o almoço, com duração de uma hora. Nesse recreio, as crianças podem escolher de qual atividade querem participar: jogos na sala de informática, jogos no laboratório (jenga, varetas, jogo da velha, etc), ficar no pátio ou na quadra. A escola na época de início do Programa, ainda não possuía pracinha, assim como não havia outros brinquedos ou espaços brincantes que pudessem ser utilizados durante esse período. A turma na qual o projeto foi desenvolvido, no ano de 2023, tratava-se de uma turma de primeiro ano, composta por 19 alunos, com um perfil agitado e com crianças que frequentaram a Educação Infantil, mas que apresentavam muitas lacunas no seu desenvolvimento. A turma contava com cinco alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento, portanto, todas as ações desenvolvidas foram planejadas de forma que atingissem a todas as crianças, corroborando para um trabalho de educação inclusiva. As crianças da turma eram bem-falantes, gostavam de opinar sobre tudo, o que contribuiu com o desenvolvimento de atividades que envolviam discussões e reflexões. Além disso, as crianças eram ativas e interessavam-se por brincadeiras relacionadas ao corpo e ao movimento, principalmente com músicas e brincadeiras de roda. As atividades desenvolvidas tinham como foco não só a alfabetização, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes.

Já que buscamos uma educação respeitosa e significativa, não se poderia deixar de pensar em atividades que contribuissem para a criação de vínculo entre as residentes e as crianças. Para isso, foram planejadas atividades que envolvessem corpo e movimento, bem como contação de histórias. Após a criação do vínculo, optamos por elaborar propostas a partir dos interesses das crianças, com o objetivo de que as atividades se tornassem mais significativas.

Considerando a ideia de que as crianças passassem pelo processo de transição de forma tranquila e significativa, dentro do projeto de transição da escola optou-se pela criação de espaços brincantes, já que a escola não contava com espaços lúdicos ou pracinha. Dessa forma, as residentes pesquisaram e planejaram a execução da proposta de criação dos espaços brincantes com os materiais que tínhamos disponíveis. O resultado foi a criação de uma amarelinha, pintada no chão, ao lado da sala de aula; estrutura de jogo da velha, também pintada no chão ao lado da sala; cozinha com pia e fogão, confeccionada com caixa de papelão; instrumentos musicais dispostos na sala; espaço de mercadinho, com embalagens de produtos utilizados no dia-dia, estante com brinquedos diversos.

Imagen 01: Espaço brincante confeccionado pelas residentes (mercado).



Fonte: registro da autora.

Imagen 02: Espaço brincante (estante com brinquedos diversos).



Fonte: registro da autora.

Imagen 03: Espaço brincante construído pelas residentes (cozinha).



Fonte: registro da autora.

Imagen 03: Espaço brincante construído pelas residentes (amarelinha).



Fonte: registro da autora.

Quando elaboramos nosso projeto de transição, decidimos que as crianças seriam as protagonistas do processo de aprendizagem, por isso, optamos por elaborar um “Mapa”, que serviria de caminho a ser percorrido ao longo do ano letivo. As crianças descobriram o que significava que fossem “pesquisadoras”, construíram lupas e saíram pela escola, juntamente com as residentes, para descobrir o que lhes despertava interesse e sobre o que gostariam de aprender. O percurso foi terminado na biblioteca, onde os estudantes pesquisaram temas a serem trabalhados ao longo das aulas. Após recortarem ilustrações sobre eles, construíram um mapa, que foi percorrido ao longo de cada planejamento.

O primeiro tema escolhido pelas crianças foi “horta”, buscamos levar os estudantes até uma horta do bairro. Como o mesmo não foi possível, optamos por levá-los até a feira, para que pudessem conversar com os feirantes e compreender de onde vinham os produtos ali comercializados. Assim, foi feito o passeio até a feira do bairro da escola, as crianças

conversaram com os feirantes e fizeram as suas próprias compras. Os produtos adquiridos foram deixados na sala de aula para que fossem explorados durante as aulas seguintes.

Em sala de aula, as crianças puderam comparar o tamanho e o peso dos alimentos comprados na feira. Após pesar os alimentos, foi feito um cartaz apontando quais os alimentos eram mais pesados e mais leves. Muitas atividades de alfabetização e matemática foram realizadas com os produtos comprados na feira, tanto atividades estruturadas com materiais impressos, como jogos de alfabetização e matemática, permitindo que as habilidades e objetivos pertinentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental fossem desenvolvidos de forma concreta e lúdica. Tais atividades proporcionaram a aprendizagem significativa das crianças, pois as palavras trabalhadas nos jogos de alfabetização estavam presentes no nosso ambiente a partir do passeio até a feira.

Todavia, não há dúvidas de que a ação mais significativa relacionada ao projeto horta foi o preparo da sopa. As crianças, com auxílio das residentes, lavaram, descascaram e cortaram os alimentos. Depois, levaram até o refeitório da escola, onde as merendeiras cozinharam a sopa preparada pelos estudantes.

Em seguida, foram convidadas outras turmas para saborearem a sopa juntamente com os alunos do primeiro ano. Foi um momento muito especial poder compartilhar uma sopa quentinha em um dia frio de inverno.

O final do projeto horta culminou com a criação de uma horta da turma do primeiro ano. As crianças participaram de cada uma das etapas, preparo da terra, plantar as mudas, regar diariamente, o cuidado com as formigas e, por fim, a colheita, tão esperada ao longo do projeto. Durante o cultivo da horta, as crianças puderam observar qual planta desenvolvia-se mais depressa, mediram semanalmente os pés-de-feijão e realizaram a ilustração do desenvolvimento de cada planta através de desenho. Por fim, as crianças colheram e levaram couve, alface, tomate, cebolinha e pimentão para casa, para compartilhar com as famílias.

Sendo uma das temáticas escolhidas pelas crianças a “alimentação”, foi realizada a contação da história “O sanduíche da Dona Maricota”. Após a contação, foi realizada uma roda de conversa com as crianças e os estudantes para conversar sobre a alimentação saudável e, depois, as

crianças foram convidadas a preparar um sanduíche utilizando alface e tomate colhidos da horta da turma. Mais uma vez tivemos uma atividade cheia de partilhas, além de compartilhar o alimento com os colegas, pudemos trabalhar as preferências de cada um, a interação, o respeito à individualidade e a própria autonomia das crianças, já que muitas nunca haviam preparado o próprio lanche.

Outros assuntos foram percorridos ao longo do ano letivo de 2023 através do “Mapa das descobertas” criado pela turma. Em cada uma das temáticas trabalhadas foram pensadas atividades lúdicas e estruturadas para trabalhar as questões de alfabetização e matemática, como por exemplo: caça-palavras, bingo de palavras, jogos de trilhas, jogo da memória, jogos online, realizados na tela interativa ou sala de informática, entre outros.

Foi elaborado um jogo de trilha em tamanho real, no qual os próprios estudantes eram as “peças do jogo”. A cada casa alcançada, havia um desafio relacionado à consciência fonológica e alfabetização matemática. Essa atividade proporcionou que as crianças aprendessem de um jeito lúdico e prazeroso, fixando conceitos anteriormente trabalhados de forma estruturada ao longo das aulas. O prêmio final foram caixas de massinha de modelar que acabaram sendo compartilhadas entre todos os participantes.

As residentes também criaram um tabuleiro de twister composto por sílabas. Durante a aplicação, as crianças precisavam formar palavras relacionadas à temática “brincadeiras” (mais um tema do mapa das descobertas). Foi uma tarde de muito aprendizado e risadas, que proporcionou não só a aprendizagem das crianças, mas também uma compreensão por parte das residentes de como é possível trabalhar a alfabetização de forma prazerosa, com jogos e brincadeiras, sem estar atrelado apenas a materiais impressos ou livros didáticos.

Ainda relacionado ao tema “brincadeiras”, os estudantes foram convidados a criarem brinquedos a partir de materiais recicláveis. Foram produzidos: jogo das varetas, bilboquê, jogo da velha e suporte para bolhas de sabão. Após a confecção dos brinquedos, as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar as produções com os colegas, o que proporcionou momentos de muita diversão. Por fim, alguns brinquedos foram levados para casa e outros ficaram na sala na “caixa da diversão”,

para serem usados nos momentos de intervalo do recreio e em momentos livres na sala de aula, após a realização das atividades propostas pela professora.

Dentro de mais um dos temas do “Mapa das descobertas”, foi proposto um passeio aos estudantes: conhecer o Museu Oceanográfico, já que a temática era “fundo do mar”. As crianças foram até o museu, juntamente com as residentes, exploraram os espaços, descobriram curiosidades sobre os animais marinhos, puderam ver pinguins pessoalmente, tiraram dúvidas sobre a temática e, por fim, realizaram um delicioso piquenique. Toda a proposta do passeio foi realizada pelas residentes, desde o planejamento até a logística para angariar fundos para transporte. Mais uma vez, é possível perceber quanto o Programa Residência Pedagógica contribuiu para as vivências significativas da turma.

A temática “Super Heróis” também foi trazida no “mapa das descobertas”. Assim, além de trabalharmos com os super-heróis mais conhecidos e preferidos da turma, criamos os super-heróis de cada estudante, utilizando rolinhos de papel higiênico e materiais diversos. Depois, cada estudante precisou criar um nome para seu personagem, bem como a sua história. O resultado foi um livro dos novos super-heróis da turma do primeiro ano, o qual foi exposto na Feira Cultural e Literária da escola. Além disso, as crianças também criaram cards com os seus super-heróis, que foram utilizados para o jogo “bafão”, bem popular na escola.

Ainda dentro dessa temática, após a contação da história “Amoras”, de Emicida, as crianças foram convidadas a pensar sobre o que era necessário para ser um super-herói. Também refletiram sobre questões relacionadas à negritude. Depois, pesquisaram personalidades negras que se tornaram verdadeiros heróis do nosso tempo, como Nelson Mandela. Por fim, as crianças foram convidadas a criar um painel sobre os Heróis da vida real, que ficou exposto na escola.

Seguindo a temática de personalidades negras, dentro de uma proposta da escola, da construção de uma tela feita de tampinhas de garrafa pet para uma exposição, as crianças criaram uma tela da personagem amora, valorizando seu cabelo black power e, novamente, refletindo sobre as questões de preconceito, respeito e valorização.

Chegando ao final do ano letivo, mais uma solicitação das crianças foi atendida: outro passeio. A maioria dos estudantes nunca havia estado em um cinema. Assim, surgiu o desejo de levar a turma para assistir um filme na tela “gigante”, como eles diziam. Após a mobilização das residentes, foi arrecadado o valor dos ingressos e providenciado o transporte para que fosse possível a realização do passeio. Lá, as crianças assistiram o filme “Trolls 3” e realizaram um passeio pelo shopping da cidade. O resultado foram novas e prazerosas lembranças para as crianças, a preceptora e as residentes.

Para o fechamento do ano letivo, a turma participou do evento “Valdir in fest”, que é uma festividade de encerramento do ano letivo, no qual as crianças realizam uma apresentação para as famílias. Tal apresentação precisaria estar relacionada tanto à temática anual da escola (que em 2023 era UBUNTU), como às temáticas abordadas na turma ao longo do ano letivo. Assim, escolhemos a música “Super-Heróis”, do grupo Trem da Alegria. A música convida todos a salvarem o planeta do mal. Além disso, a canção relata que todos podem ser heróis. Nesse momento da canção, as crianças apresentaram fotos de personalidades negras, como Nelson Mandela, Marielle Franco, entre outros.

Reflexões suscitadas com base das experiências educativas

É inegável o quanto as propostas desenvolvidas com as residentes dentro do Programa Residência Pedagógica contribuíram para a diversificação do trabalho pedagógico que realizei ao longo do ano de 2023. Sabemos o quanto é importante que seja levado em consideração o interesse e a bagagem de conhecimento das crianças no momento do planejamento e da execução das propostas. Como apresentado pelo educador e teórico Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o estudante não pode ser concebido como uma tábula rasa, sem conhecimento, assim como o professor não detém o saber absoluta, há uma troca entre ambos durante o processo de aprendizagem, na qual o professor também aprende ao ensinar. Portanto, Paulo Freire defende que o aprendiz não é um indivíduo sem conhecimento. Até chegar ao primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, muitas vivências e aprendizagens já foram construídas.

Sabemos que no ambiente escolar é comum depararmo-nos com práticas pedagógicas desassociadas à infância e aos interesses dos aprendizes. Muitas vezes, as infâncias são ignoradas, assim como os conhecimentos que as crianças já construíram antes de chegarem à idade escolar. O processo de dar voz aos estudantes e realizar um planejamento no qual eles estejam no centro, sendo protagonistas da aprendizagem, não é simples! Esse movimento requer estudo, organização e respeito.

Acolher as inquietações e a sensibilidade da criança e escutá-la de maneira profunda exige um exercício de alteridade e uma disposição das/os adultas/os em abdicar da dominação etária que historicamente compartimenta a criança, abrir-se para aprender sempre com ela e buscar incessantemente compreendê-la e agir em defesa dos seus direitos (MONÇÃO, 2022, p. 154)

Sendo assim, o profissional da educação é quem precisa realizar os acolhimentos das crianças que estão em processo de transição escolar, valorizando seu conhecimento e respeitando sua infância. O professor é quem pode colocar o estudante como foco do planejamento, partindo dos seus interesses e vivências e proporcionando uma transição adequada, com a valorização da individualidade.

Os próprios documentos orientadores, como a base comum curricular e o Documento Curricular Orientador do Território Rio Grandino propõem que seja respeito o processo de transição escolar, proporcionando, também no primeiro ano do ensino fundamental, atividades relacionadas aos campos de experiências, valorizando a bagagem cultural das crianças bem como respeitando suas particularidades.

Foi isso que o Programa Residência Pedagógica buscou fazer no contexto da escola campo Valdir Castro: fomentar o interesse pela aprendizagem, desenvolvendo as habilidades de forma prazerosa através do lúdica e de práticas significativas.

Considerações finais

Enquanto professora alfabetizadora, a participação no Programa Residência Pedagógica ampliou meus horizontes profissionais, me mostrou o quanto é possível realizar. As leituras teóricas contribuíram com a minha formação docente, fundamentando a minha prática e proporcionando um ensino com maior qualidade para as crianças

atendidas na minha sala de aula, corroborando com a teoria de Paulo Freire, de que o professor aprende ao ensinar. Ao longo do exercício da docência no ano 2023, enquanto preceptora do Programa Residência Pedagógica, me constitui uma docente diferente da que era anteriormente, até mesmo questionando algumas práticas anteriormente desenvolvidas e buscando levar experiências mais significativas para as crianças da minha turma.

Além disso, práticas que necessitavam de recursos humanos puderam ser desenvolvidas. Muitas destas propostas foram relatadas neste artigo, mas muitas outras ocorreram, como banho de mangueira, caça ao tesouro, resgate de brincadeiras antigas, pesquisas. Ter apoio e com quem compartilhar a docência foi um grande avanço no planejamento e na desenvoltura frente à turma, levaram propostas de alfabetização muito significativas, como algumas que foram relatadas ao longo deste texto.

Cada reunião de planejamento proporcionou o aprendizado da construção coletiva, o respeito a individualidade dos colegas, o pensar pedagógico em conjunto, algo tão complicado de ser desenvolvido dentro dos ambientes escolares, visto que a maioria dos docentes estão sobrecarregados pela demanda de trabalho e fechados dentro do seu espaço da sala de aula, sem oportunidades de trocas e partilhas como os proporcionados dentro do Programa.

Sem dúvida, fazer parte da história deste programa que foi finalizando em 2024 foi uma experiência única, foi como o início de um percurso. Muitos caminhos surgiram e surgirão a partir das práticas e estudos realizados, o que comprova a importância de programas de fomento à iniciação à docência, a partilha entre docentes em exercício e em formação, bem como a aproximação da academia e a comunidade, aliando as teorias estudadas na graduação com as práticas experienciadas dentro do contexto escolar.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> 09 de abr. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. Et al. **Olhares para as crianças e seus tempos.** São Paulo, Janeiro. 2022.

RIO GRANDE, Prefeitura Municipal do. Secretaria de município da educação. **Documento orientador curricular do território riograndino.** Disponível em: <https://www.rio-grande.rs.gov.br/smed/externo> 09 de abr. 2023

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O COTIDIANO EM MOVIMENTO: AS VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

KATIUSCIA RODRIGUES DE CAMPOS
E-mail: katiusciarcampos@gmail.com

Da primeira letra ao horizonte infinito do saber, a alfabetização é o começo de uma jornada extraordinária, repleta de possibilidades e descobertas.

Eber Beck

A epígrafe que inicia este texto e provoca-me a escrever, com as mais sensíveis palavras, sobre meu entendimento acerca de alfabetização e de alfabetizar que estão envoltas em ações e práticas pedagógicas em um 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No momento em que o ano letivo começa, é encaminhada uma lista com cerca de 20 alunos a cada professor. O ingresso no 2º ano atende ao processo de transição ainda em continuidade na vida das crianças. Essa transição não se encerra na matrícula ou na mudança de prédio apenas nas turmas de 1º ano; ela se prolonga nos vínculos, nas rotinas, nos gestos

de acolhimento e nas práticas pedagógicas que respeitam a infância em sua continuidade, ao longo do Ensino Fundamental. É nesse contexto que me insiro como alfabetizadora do 2º ano, acompanhando crianças de sete anos que já não são tão pequenas, mas que ainda precisam de afeto, de brincar e de espaços que reconheçam suas singularidades. O início do ano letivo, com sua lista de nomes e datas de nascimento, anuncia não apenas novos alunos, mas novas histórias que se entrelaçam às minhas. Preparar a sala de aula, pensar em brincadeiras é mais do que uma estratégia de acolhimento: é afirmar que o aprender se dá no encontro entre memória e descoberta, no equilíbrio entre o cuidado e a sistematização. Assim, alfabetizar no 2º ano é também sustentar a transição escolar como processo vivo, que não rompe com a infância, mas a carrega como fundamento para novos aprendizados.

Em nosso primeiro dia, preparamos cuidadosamente uma recepção a elas. Uma sala ornamentada com balões, algumas brincadeiras e uma atividade artística. Confesso que é uma estratégia, primeiramente para acolher-las e fazê-las sentirem-se quistas naquele novo espaço da sala de aula e com uma professora que elas desconhecem. Alguns alunos, de certo, lembram de mim, pois passavam pela frente da porta do ano anterior; muitos outros nunca haviam me visto. Assim como eles são novos para mim, eu sou uma estranha a eles, mas têm a certeza de que eu sou a professora que os acompanhará pelos 200 dias letivos.

A organização da sala de aula carrega consigo também uma outra intencionalidade pedagógica. Torna-se para mim uma maneira de observar habilidades motoras e emocionais dos alunos. Uma forma de saber se sabem escrever o próprio nome, se fazem relação entre os sons com as letras do seu nome, pois há algo mais importante que o nome para eles nesse momento? Atrelado a isso, a pega do lápis, a diferenciação das cores, se sabem organizar o material individual e coletivamente. Se sabem dividir e trabalhar em grupo.

Todo este acolhimento também é meu subsídio para o que acredito ser imprescindível no processo de ensino-aprendizagem: a construção do vínculo, ou seja, o afeto. Vygotsky (2007) pontuava, em seus estudos, o afeto é indissociável da cognição; eu mais simplista com as palavras digo que minha criança aprende melhor quando gosta da pessoa que lhe

faz se sentir segura, que acredita nela e que a encoraja a querer aprender, neste caso eu.

Com esse entendimento em meu pensar, movo-me a alfabetizar com intencionalidade, com significação, com alegria e com metas muito bem estabelecidas de onde parti para em que lugar quero chegar. Conquisto cada criança dia a dia. Traçamos nossos combinados, não descumpro o acertado e exijo que elas mantenham o que se comprometeram fazer. Faço da sala de aula um espaço em que as crianças queiram estar.

Iniciamos um processo bem do começo. Mas o que significa isso? Significa que a grande maioria das crianças no 2º ano ainda não sabe se localizar no caderno e, para isso, fazemos marca-páginas de animais, presos por cordões no espiral, para que ao final de cada dia elas marquem a página que será utilizada no próximo. Significa também que os alunos chegam com todo o material escolar disposto em pequenas mesas, quase sem espaço para o caderno. Então, as latas de extrato de tomate transformam-se em porta-lápis, enfeitadas e pintadas com tinta guache: morre uma lata, nasce um utensílio escolar importantíssimo para cada criança.

Essas e outras aprendizagens práticas vão sendo construídas na sala de aula, diariamente, pouco a pouco. São gestos simples, mas que revelam a continuidade da infância dentro do Ensino Fundamental. O que poderia parecer apenas organização ou rotina escolar é, na verdade, parte do processo de transição: o acolhimento das necessidades infantis, a valorização do lúdico e a criação de estratégias que ligam o “antes” da Educação Infantil ao “agora” do 2º ano. Assim, cada marca-página, cada porta-lápis, cada rotina construída em conjunto é um fio de permanência que costura etapas, assegurando que a transição não se faça em ruptura, mas em continuidade.

Após estas organizações necessárias, vamos estabelecendo nossa rotina diária. Outra estratégia essencial para conquistar o aluno, seja ele o mais tímido, seja ele o mais comunicativo. A disputa pelo ajudante do dia, que além de ser o primeiro da fila, tem a responsabilidade de distribuir as folhas, de escrever nos cartazes que compõem a rotina, que é o ajudante, o escudeiro, fiel da professora.

Nesta rotina diária e sistematizada, conversamos acerca da origem do mundo. Questiono-os como será que o mundo foi inventado? Por que

a bala se chama bala e não outro nome, quem inventou isso? Os alunos sempre têm uma teoria sobre as coisas e, com isso, fui aprendendo com eles a importância de ouvi-los. Escuto atenciosamente suas histórias, sua vida fora do espaço escolar, a relação deles com a família e com aqueles que cuidam deles. Precisa disso? Precisa, o afeto está neste detalhe de olhar o outro com respeito e empatia.

A rotina vai ganhando forma, do ajudante sorteio do ajudante ao nome escrito no cartaz, começamos nossa conversa sobre as letras. Eu pergunto a eles quem será que inventou aqueles símbolos e para que elas servem? Vou falando o nome da letra e o som que ela tem, a importância das vogais, já que elas estão em todas as palavras e são mais audíveis. Cerca de no máximo dez de contato com a rotina, as crianças já respondem sem eu perguntar. Vamos a brincadeira do intruso silábico. Por exemplo, vou falando palavras com a letra ‘b’ e eles batem palma, mas no momento em que troco por outra, não pode haver o barulho das palmas. Elas riem, acusam o colega, riem, mas o mais importante aprende de maneira lúdica.

Delas, estabelecemos nosso momento de leitura, em que cada um “lê” ou acredita que está lendo uma palavra. Essa é a parte ansiada pelos alunos. Eu vou escutando: “- Prof, quero uma palavra bem difícil”; “Prof, a palavra dela é fácil;” “Prof, hoje podemos fazer duas rodadas de leitura?”. Após percorrer o caminho das letras, conversamos sobre os números. Onde eles estão, por que são importantes, como eles se formam, e, pouco a pouco, vou introduzindo aprendizagens essenciais sobre esses.

Pergunto quantos números há? Respondo que podem ser mensuráveis ou imensuráveis, como as estrelas do céu ou a areia, posso ver, mas não consigo contar. Em seguida, digo que aqueles símbolos, números, são organizados em 10 e que sem a relação com quantidade são apenas algarismos. Desenho muitas estrelas no quadro, de 0 a 9, vou mostrando que quem inventou disse que era preciso um estar dentro do outro e assim sucessivamente. As crianças adoram a história e, muitas vezes, antes de eu começar ou se eu pular alguma etapa da rotina, elas dizem: “Prof, tu esqueceste de tal coisa!”. Assim começam nossas manhãs.

Entre estas perguntas e muitas outras que circundam a sala de aula de um 2º ano do Ensino Fundamental, estão crianças que dia a

dia aprendem algo novo. Entre o alfabetizar e preservar a infância, encontra-se um professor, ou melhor, uma alfabetizadora. Alguém com o cuidado ao lidar com cada criança e suas especificidades, que necessita de toda uma gentileza ao tratar estes alunos ainda pequenos que estão aprendendo a experienciar e vivenciar o conhecimento sistematizado de fato.

Ao encontro dessas sutilezas que circunscrevem o processo de alfabetização, a compreensão do professor atuante no 2º ano em relação à trajetória de vida, às bagagens que constituem este sujeito infantil que agora se encontra imerso em um espaço educacional e o qual precisa assegurar o direito de ler e escrever com autonomia destes pequenos, mas sem romper com infância que é uma fase fundamental do desenvolvimento humano.

Desde que iniciei meu percurso docente, meu interesse, como expus nas minhas primeiras palavras, direciona-se à alfabetização. Nesse processo, continuo a me emocionar com os avanços das crianças, em ver meu pequeno lendo pela primeira vez sem meu auxílio. Daquele compilado de regras que precisaram ser aprendidas, envoltas em um sistema que até então é “basicamente” a reprodução da linguagem falada em língua escrita, essa aprendizagem não ocorre espontaneamente, precisa se intermédio, precisa de estratégias significativas e coerentes com cada criança.

Para que isso ocorra, vou escolhendo estratégias que acredito funcionarem na alfabetização, abdico de outras que não se fazem tão promissoras e efetivas, e assim vou paulatinamente estruturando a ação e prática pedagógicas que auxiliam cada criança a percorrer e compreender este sistema de regras que constituem a escrita alfabética. Medeio o saber teórico e a sistematização (atividade prática) que possibilitam o aluno a compreender o SEA e o conhecimento matemático, a continuar compreendendo o mundo que o cerca e, consequentemente, ao prepará-lo para o futuro, exercendo-o plenamente.

Ao pensar em todas estas questões, coloco-me enquanto uma atenta observadora, buscando considerar os saberes e conhecimentos que constituem esse sujeito, os quais me darão subsídio ao trabalho no 2º ano. Direciono o olhar pedagógico a cada aluno, um sujeito social de direitos que carrega consigo as experiências, saberes e conhecimentos

construídos tanto no meio extraescolar quanto escolar que antecede o ano em que está inserido, e assim, busco assegurar a continuidade das práticas e intervenções pedagógicas que precisará desenvolver ao longo do Ensino Fundamental.

Ao direcionar meu olhar aos saberes e conhecimentos já desenvolvidos pelo aluno, considero-os um constituinte inseparável do sujeito e parte de seu processo de identidade, compreendidos como algo a estar sempre se ressignificando e minha função é ajudá-lo a desenvolver isso da melhor forma possível na sala de aula, resgatando-os para que possam se apropriar não só do sistema de escrita e do conhecimento matemático, mas do patrimônio cultural do qual faz parte.

Essa relação indissociável entre saberes e sujeito foi sendo construída no e com o percurso de vida dessa criança, e serve de base para a constituição de sua identidade e que deve ser entendida enquanto um processo nunca acabado, mas sim aprimorada a cada avanço que terá ao longo da escolarização.

Por isso, ao refletir sobre a essencialidade desses saberes aos conhecimentos sistematizados, é preciso compreender que o trabalho pedagógico no 2º ano precisa estar alinhado à consolidação de estratégias pedagógicas que atendem às especificidades de cada criança, articulando teoria e prática, e que essas podem e devem estar entrelaçadas no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, na minha organização do trabalho pedagógico as práticas pedagógicas reforçaram a importância de um currículo vivo, integrado à realidade e às necessidades de cada aluno, edifico-a com afeto e gentileza ao observar cada criança, respeitando suas singularidades.

Aprendi tanto na condição de aluna da Educação Básica e do Ensino Superior, quanto na de professora alfabetizadora, que o desejo e a vontade de aprender desenvolve-se, quando estabelecemos afetividade e vínculo com o docente. Não há como abandonar em nosso percorrer docente o aluno que um dia fomos e que carregam memórias e lembranças da vida escolar. Isso me mobiliza a - em cada criança que transita na sala de aula do 2º ano da EMEF São Miguel, escola em que leciono atualmente, e atravessa meu caminhar - semear memórias escolares que, certamente, acompanharão meus alunos por toda a vida.

Desde o início, percebi o quanto essa etapa é essencial para a consolidação da alfabetização e do conhecimento matemático. Questionava-me de que forma integraria as áreas do conhecimento nestas habilidades? Frustrava-me em ora focar apenas em atividades de escrita, leitura e matemática, ora em desenvolver atividades de ciências sociais, artes e ciências da natureza.

Para mim, essas caminhavam desconexas e descontextualizadas, e percebia no rosto dos alunos o quanto era enfadonho tais atividades. Aliado a isso, em articular o conhecimento sistematizado e as áreas do conhecimento, a ludicidade não podia estar apartada, pois trabalho com crianças, com uma infância que ânsia por descobertas, por brincadeiras, por jogos, por vivenciar o mundo à sua volta.

A autocritica acerca do meu trabalho fez com que tanto a escrita e a leitura e quanto o conhecimento matemático fossem a base do planejamento, e as áreas do conhecimento os disparadores e as potencialidades para desenvolver a alfabetização. Comecei a observar e - como um quebra-cabeças de muitas peças que antes não se encaixavam para construir imagem alguma - entendi que não necessariamente precisava desenvolver grandes projetos interdisciplinares envolvendo Ciências, História, Geografia e Artes para ampliar e desenvolver o olhar e o interesse das crianças sobre o mundo.

Podia desenvolver atividades, primeiramente, por algo que é comum aos alunos, por isso comecei pelos pontos turísticos da nossa cidade que são parte da constituição deles. A partir de uma visita na praia em um certo dia, que para os alunos era apenas um passeio, uma atividade extracurricular, a intencionalidade estava em desenvolver a reflexão sobre aquele espaço comum a eles, mas rico em conhecimento.

Brincaram, se divertiram, fotografamos os momentos com a culminância de piquenique. No final, perguntei: “Como será que estas pedras tão grandes foram parar aqui nos Molhes?; Por que se chama Molhes da Barra?; Quantos anos será que têm esses Molhes?; Quem pensou nisso?”.

No outro dia, muitas indagações, teorias e ideias rechearam a sala de aula. Cada aluno tinha uma suposição sobre os Molhes e, corroborando a isso, expus um vídeo sobre a construção dos Molhes. Eles ficaram

boquiabertos com o maquinário usado na época, descobriram de onde tinham vindo as pedras e qual era a funcionalidade delas.

Dos olhares curiosos, o entusiasmo em produzir, através de maquetes, os Molhes registramos os aprendizados (processo de escrita e leitura) em nosso livro “As belezas que o município nos reserva”, revelando a potência do ensino investigativo, que parte do interesse da criança e a coloca como protagonista do próprio aprendizado.

Nas práticas voltadas às Linguagens, a técnica do autorretrato potencializou desenvolver o olhar reflexivo sobre as qualidades de cada criança, enaltecer e valorizar isso para construção da autoestima. Nela, de um lado do rosto, as características físicas das crianças; do outro o que constituíam elas enquanto sujeito. “O que gostam de fazer, comer, assistir?; Onde gostam de estar, brincar, conviver?”.

As Artes foram meu disparador da aula, em seguida utilizei para trabalhar os gêneros textuais, fiz uso do ‘acróstico’ com o nome de cada um deles e o registro abrangeu escrever qualidades positivas que as crianças tinham. Trabalhei com adjetivos? Sim, conteúdo que precisa ser trabalhado no currículo dos anos iniciais, mas utilizei o conceito de forma tradicional? Não, não foi preciso, pois os alunos entenderam na prática o que é qualidade e o que é adjetivo.

Observei e direcionei cuidadosamente a produção de cada criança com seu acróstico, participei dos momentos da escrita e da leitura, compartilhamos através da roda de conversa, as produções e os autorretratos expostos em nossa sala de aula, pois os alunos compõem esta turma de 2º ano. O envolvimento das crianças nesses momentos foi algo significativo tanto para elas quanto para mim, era visível o encantamento diante dos autorretratos, e a alegria ao perceberem seus desenhos e, obviamente, seus avanços na escrita.

Na área de Matemática, o disparador uma dança das cadeiras adaptada. Organizei na volta de mesas, cálculos aritméticos e tampas de garrafa pet. A música toca, as crianças dançam em volta da mesa e um misto de brincar e realizar a atividade sistematizada, elas se divertem e aprendem. A música para a criança diante dos seus cálculos em uma folha A4 e de material concreto (tampas) realiza a operação. Um ajuda o outro, diz: “Ih, essa conta não está certa, usa as tampas”; “O 6 é virado

para o outro lado”; “A conta conversa com a gente, está perdendo ou ganhando?”, entre muitos outros questionamentos.

Onde está a sistematização? Aliada à brincadeira. E registro no caderno? Os cálculos que compuseram a brincadeira e muitos outros que eles mesmos construíram foram registrados no caderno e realizaram isso em grupo, um aprendizado coletivo.

A brincadeira incentivou as crianças a pensar, a testar estratégias, a errar e a tentar novamente. Com atividades como estas, observei como o aprendizado acontecia de forma natural, muitas vezes mediado pelas próprias interações entre os pares, pois esses recordavam as aprendizagens que desenvolvemos na sala de aula.

Essas experiências me fazem refletir sobre a importância do professor enquanto um mediador, o qual traz o conhecimento teórico e o transforma em práticas e atividades significativas às crianças. Não sou apenas um meio de transmissão de conteúdos e conhecimento, mas alguém que provoca o pensamento, constrói oportunidades reais de aprendizagem e desenvolve o aprender de forma coletiva.

E as Ciências da natureza onde estão? Essas são as mais aguardadas pelos pequenos. As atividades consistem em experimentos científicos, os alunos são os cientistas e, como todo bom cientista, constroem hipóteses, observam, indagam, questionam. Assim, começam nossas aulas.

Como esquecer do “Macarrão saltitante”, “As águas que se movem”; “A vela que levanta a água”; “A tromba do elefante”, entre outras. O quadro serve como nossa lousa científica e a professora é a escriba inicialmente. Após, descartamos as hipóteses que não condizem com o experimente, o e eles registram no livro de ciências as hipóteses verdadeiras do experimento.

Os experimentos criam um ambiente acolhedor, significativo e afetivo entre os pares. Ao aplicar as atividades, atuo como uma observadora atenta às emoções, aos conflitos e às relações que ali se estabelecem e quais foram construídas desde o início do ano letivo. A escuta ativa, o diálogo constante e a valorização dos avanços na aprendizagem mostram-se tão importantes quanto o ensino dos conteúdos curriculares.

Reflexões finais de uma professora alfabetizadora inquieta e pensante: entre infância, alfabetização e transições

Minhas vivências no 2º ano mostram que, na prática, o planejamento pedagógico precisa ter intencionalidade, ser flexível e sensível às particularidades e singularidades de toda e qualquer criança. Fui aprendendo que ensinar é um processo construído pouco a pouco, sobre o qual exige presença, escuta, reflexão constante, afetividade e gentileza nas ações e execuções. As experiências que vivo todos os dias e a cada ano do meu percurso docente fazem-me ser melhor do que fui antes, ressignificam saberes e aprendizagens necessárias ao meu trabalho profissional e reafirmam a importância de uma educação que respeita, sobretudo, a infância, valorizando os saberes e o conhecimento dos alunos, além de promover aprendizagens significativas a cada criança.

A escolha pela docência, especialmente pela alfabetização, não ocorreu como um chamado divino, foi uma escolha consciência pelas predileções e afinidades que cada ser humano tem e, neste percorrer, saio mais convicta de que as experiências educativas na escola vão muito além dos conteúdos ensinados aos alunos. Essas, sobretudo, estão envoltas em relações de afeto, de escuta e de construção conjunta entre escola, família e docente.

Carrego comigo não apenas registros de atividades que desenvolvo que podem ou não dar certo em sala de aula, mas também memórias afetivas que fazem parte do meu percurso formativo e se refletem em aprendizados que, sem dúvida, estão firmados, primeiramente, em minha trajetória docente e na vida de cada criança que pertence ao percurso formativo docente que escolhi trilhar.

Dessa forma, alfabetizar é também cuidar da transição escolar. Cada rotina construída, cada estratégia de ensino, cada gesto de afeto é parte de um processo que assegura continuidade entre a criança que viveu a Educação Infantil com a criança que vive, em outro momento da sua vida, no Ensino Fundamental. As memórias que construímos juntos — dos porta-lápis de lata às descobertas científicas, das rodas de conversa às brincadeiras matemáticas — são ao mesmo tempo lembranças da infância e possibilidades de aprendizagens futuras. O processo de transição escolar e entendimento das dinâmicas do Ensino Fundamental não pertence apenas às crianças, mas também

aos professores em formação, que aprendem a mediar esse delicado percurso. Assim, a docência que escolhi trilhar se torna, a cada dia, um ato de presença, escuta e responsabilidade: preservar a infância e, ao mesmo tempo, propor caminhos para que o aprender se expanda em continuidade, nunca em ruptura.

Ao vivenciar dia a dia os desafios do processo de alfabetização em um contexto real de uma escola pública, há, de fato, a consolidação de estratégias pedagógicas que atendem às especificidades de cada criança, há a certeza de que é possível, sim, desenvolver trabalhos que articulam alfabetização e áreas do conhecimento, que articulam teoria e prática, e que essas podem e devem estar entrelaçadas no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, desenvolver uma prática pedagógica com intencionalidade e comprometida com a realidade escolar é um desafio diário, mas também um caminho de constante ressignificação. É nesse movimento que se torna possível oportunizar um fazer docente pautado no diálogo com o conhecimento científico, com a escuta sensível das crianças e com as trocas colaborativas que se constroem no cotidiano da escola.

Referências

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CADÊ O TEMPO DE SER CRIANÇA?

LINDSEY MACHADO DE OLIVEIRA
E-mail: lindseyoliveira1051@gmail.com

DANIELE SIMÕES BORGES
E-mail:daniele.uab@gmail.com

Introdução

Durante a trajetória escolar de crianças, jovens e adultos existem alguns momentos emblemáticos para os/as estudantes, povoados por uma série de acontecimentos, tais como, por exemplo, o ingresso na escola, as mudanças entre as trocas de etapas escolares que compreende desde o inserimento na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio até o Ensino Superior. Todos esses movimentos realizados no processo de escolarização dos/as estudantes são mediados também por algumas experiências cotidianas que demarcam a trajetória de cada um/a, por sua vez, o encontro com professores diferentes, distintas formas de organização do espaço de sala de aula, o agrupamento com colegas não muito conhecidos e, obviamente, novas demandas escolares. Progressivamente, esses momentos, oficialmente, recebem o nome de transição escolar.

Por isso, para discussão que buscamos tecer neste artigo, é fundamental definir o termo “transição”. Primeiramente, para compreender o

significado desta palavra recorremos ao Dicionário Priberam (2024) que apresenta “Ato ou efeito de transitar. Passagem de um lugar, assunto, tom ou estado para outro. Trajeto”. Logo, a partir dessas definições, podemos aferir que o momento de transição se refere a uma travessia e, como qualquer travessia, se avança gradualmente de um ponto a outro.

De acordo com a forma que está estruturada a educação no Brasil atualmente, é possível salientar quatro principais momentos de transição, são eles: Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental anos iniciais para Ensino Fundamental anos finais, Ensino Fundamental anos finais para o Ensino Médio e, por último, da finalização do Ensino Médio para o ingresso no Ensino Superior. Entretanto, o foco de estudo e discussão deste ensaio teórico e reflexivo está na transição escolar da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A transição escolar aparece em alguns documentos que orientam a Educação Básica nacional na etapa da Educação Infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a nível local do município de Rio Grande/RS, o Documento Orientador Curricular do Território Riograndino: Educação Infantil (2019). No entanto, é possível perceber que nessas legislações há pouca ênfase no que se refere as transições, fazendo com que esses momentos, também fundamentais da trajetória escolar de crianças, sejam tratados de maneira adversa a partir da compreensão individual de secretárias de educação, escolas e professores/as.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo promover discussões sobre os desafios da transição escolar da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental a fim de compreender o processo de ingresso da criança, via transição, na segunda etapa da Educação Básica, articulando o tempo e o planejamento como pontos de reflexão. O caminho metodológico traçado para essa escrita é de inspiração hermenêutica (Flickinger, 2010), operando na confluência de um relato de experiência e problematizações teóricas, perfazendo nossa argumentação a partir de constructos interpretativos perante a ação educativa vivenciada. A experiência a ser narrada foi proporcionada pelo

Programa de Residência Pedagógica¹ (PRP) do Subprojeto Pedagogia oferecido na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, enquanto a autora principal deste artigo atuou como residente. A experiência se trata da realização de uma atividade com uma turma de crianças do primeiro ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Rui Poester Peixoto, instituição pertencente a rede pública municipal da cidade de Rio Grande/RS.

A organização estrutural desse artigo está elaborada de maneira que, a seguir, apresentamos a contextualização do PRP Subprojeto Transição Escolar e da experiência a ser narrada, na sequência, algumas reflexões provenientes dela e, por fim, um convite ao pensamento. Destacamos que, o relato de experiência narrado não tem a intenção de atribuir juízo de valor a determinadas práticas pedagógicas de qualquer profissional envolvido, muito pelo contrário, a ideia é lançar provocações a algo que existe a muito tempo, mas que por muitos e distintos motivos, pode não ter alcançado alguns/as docentes e, portanto, a intenção é de impulsionar o alcance dessa temática.

O lugar de onde falamos a partir da nossa experiência

Nesse momento, propomos um resgate breve ao que comprehendo do Programa de Residência Pedagógica, além de elucidar um pouco da proposta do PRP Subprojeto transição escolar e, consequentemente, contextualizar de maneira concisa a escola em que se sucedeu a experiência.

Inicialmente, a partir dos nossos estudos, identificamos como principal objetivo do Programa de Residência Pedagógica² a aproximação dos futuros profissionais, ainda durante a graduação, do seu principal contexto de atuação, as instituições escolares. Nesse sentido, é importante destacar de antemão a potencialidade e a relevância do PRP e seus subprojetos, porque possibilitou que as universidades extrapolem as suas delimitações físicas e façam aproximação com as comunidades de seu entorno, promovendo e fortalecendo as relações de parceria e

¹ O PRP, subprojeto Transição Escolar, foi desenvolvido no edital 13/2022, com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, e foi coordenado pela professora Daniele Simões Borges.

² O Programa de Residência Pedagógica (PRP), apoiado pela CAPES, foi instituído por meio da Portaria nº 38/2018. Seu último edital foi o de nº 24/2022. A partir da reestruturação da política de formação docente, que prevê a unificação com o Pibid, o programa foi descontinuado.

extensão do Ensino Superior com a Educação Básica, uma vez que para a realização de grande parte das licenciaturas, é fundamental essa relação recíproca e orgânica.

Dentro das propostas de PRP, como há a intenção de aproximar licenciandos com as escolas e com professores/as já em atuação, existe a participação de docentes da rede. Esses/as por sua vez, durante o PRP são chamados de professor-preceptor ou professora-preceptora. Os/as educadores/as que participam do projeto como preceptores/as, consecutivamente, representam uma parceria das escolas em que trabalham com o Programa. Por isso, as instituições são denominadas de escola-campo, pois se refere ao contexto em que será realizada parte do projeto. Além disso, outro elemento fundamental são os/as discentes que também fazem parte da proposta. Portanto, os/as estudantes que fazem parte do PRP são chamados/as de residentes. Sendo assim, em termos organizacionais, para cada escola-campo existe, concomitantemente, um grupo de residentes que atuará em parceria com o/a professor/a preceptor/a com uma turma.

Colocando em foco principalmente o PRP Subprojeto Transição, ele tinha como principal proposta, ao final do período de atuação, o/a professor/a preceptor/a com a colaboração ativa das/os residentes, construir um Projeto de Transição Escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para cada uma das escolas-campo parceiras, considerando as especificidades do contexto de cada instituição. Isso foi possível a partir das inserções na escola das/os residentes, dos estudos dirigidos e individuais e as demais atividades promovidas pelo PRP Transição.

Ao tecer reflexões, especificamente, sobre a escola-campo que se deu esse relato, é possível caracterizá-la como uma instituição anciã e consolidada na rede pública municipal da cidade de Rio Grande/RS, se trata da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Rui Poester Peixoto localizada na parte mais periférica do município onde, culturalmente, abrange uma região de famílias compostas, em sua maioria, por pescadores e/ou pessoas envolvidas com as demais responsabilidades da pesca artesanal. A instituição atende desde os níveis 1 e 2 da Educação Infantil, todo o Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos.

Após essas contextualizações, durante o desenvolvimento do subprojeto na escola-campo, a primeira autora desta escrita que pertencia a um grupo de residentes experienciou uma das ações do PRP. Em determinado dia de encontro com as crianças, foi elaborado de maneira coletiva pelo grupo de residentes um planejamento voltado para a temática da Copa do Mundo de Futebol Masculino. Isso se deu porque, naquele momento, estávamos vivenciando os elementos do universo da Copa e, por sua vez, todas as crianças comentavam sobre o que esperavam dos jogos e dos jogadores e, esse tema também era uma proposta da escola para o ano de 2022.

Dentre o planejado pelas³ residentes, a proposta começava com a leitura de um livro infantil sobre jogo de futebol, seguido de uma discussão sobre o que retratava a história e problematizações de acontecimentos retratados no livro. Na sequência, convidava as crianças a criação de dois álbuns da Copa, mas diferentes dos comercializados. Os dois álbuns, com dificuldades gramáticas diferentes, eram a partir de palavras e figuras onde o desafio era que as crianças fizessem a leitura do termo e o associassem com sua devida representação gráfica e fizessem a colagem representante. Por fim, como última proposta do encontro, era a realização de uma partida de futebol com times mistos.

Após da leitura do livro de literatura infantil, convidamos a turma para uma atividade na qual cada criança, ao final da tarefa, teria confeccionado seu próprio álbum da copa. Anteriormente a aplicação, havia sido pensado a realização de dois álbuns com dificuldades gramáticas diferentes. Porém, no momento do encontro, devido ao tempo que as crianças levaram para realizar o primeiro artefato ter sido maior do que o esperado, não foi possível aplicar o segundo álbum.

Mesmo com a alteração do planejamento, a atividade seguinte aconteceu dentro do tempo esperado e, na sequência, as crianças foram liberadas para o intervalo. Mas, no retorno para a sala de aula, mesmo após o lanche, houve uma lacuna não prevista entre uma atividade e outra, já que dos dois álbuns que haviam sido planejados, apenas se conseguiu realizar um. Nesse momento, pensei em porque não liberar as crianças

³ Durante o relato da experiência especificamente realizada na escola-campo em questão, será utilizado os termos “as residentes” porque o grupo de estudantes que ficou responsável por essa instituição parceira era composto unicamente por mulheres.

para um momento de brincadeira, com a possibilidade de ser direcionada ou livre, resgatando um pouco desse fator de desenvolvimento muito importante para as crianças.

No entanto, foi tomada a decisão de propor uma atividade a partir de um material impresso de uma frase misteriosa para as crianças ainda relacionada com o tema da copa. Infelizmente, no momento, não verbalizei a ideia ao grupo por conta de que introspectivamente, ainda pensava em uma proposta mais concreta para compartilhar com o grupo de residentes. Sendo assim, como o tempo não pode ser “perdido” seguimos com a atividade impressa até a realização da partida de futebol, que era a proposta de encerramento. Deste acontecimento, por meio de uma postura autorreflexiva, percebi na prática que a formação das crianças no Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos iniciais, se desenvolve com mais ênfase naquelas propostas que estimulam a aquisição da leitura e da escrita. Os conteúdos conceituais constituem objetivos centrais do Ensino Fundamental. Contudo, o corpo, o movimento e a ludicidade devem ser igualmente valorizados, de modo que não haja sobreposição em relação aos conteúdos de ordem procedural e atitudinal.

Nessa perspectiva, a partir dessa experiência, o que me inquietou de maneira significativa foi a pressa para a realização de atividades, em grande parte padronizadas, e cumprir o planejamento tal qual estava escrito, sem levar em consideração as alterações cotidianas e expectativas das crianças. Isso quer dizer, que mesmo com uma situação inesperada, não houve abertura para o acontecimento de outras situações que pensassem estratégias de aprendizagem que considerassem além da dimensão conceitual do conteúdo. Portanto, diante dessa observação, senti o desejo de refletir sobre a importância de respeitar o tempo das crianças e dessas infâncias, para além de apenas um currículo a ser “vencido”, mas sim considerando as especificidades desse momento do 1º ano que demarca a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Cadê o tempo de ser criança?

A partir da contextualização do relato, em sequência nos detemos a expor as reflexões que foram suscitadas a partir dessa experiência. Uma

das temáticas de pesquisa⁴ da primeira autora perpassa o campo do planejamento. Dentro desses estudos, é investigado as ferramentas que os/as docentes se utilizam para elaborar esse documento pedagógico e, além disso, como abraçam os atravessamentos do dia a dia do contexto de uma turma. Nesse sentido, como destaca Ostetto (2000), o planejamento precisa ser flexível, um esboço do que se pretende realizar com as crianças, não um manual inflexível e imutável que precisa acontecer tal qual foi elaborado.

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças (Ostetto, 2000, p. 177).

Ainda, é fundamental compartilhar o pensamento de Kramer, Nunes e Corsino (2011) quando apresentam que as crianças são produtoras de cultura a partir do meio em que estão inseridas, isso inclui classe social, etnia, gênero entre inúmeros outros aspectos. Para as autoras, ainda, as crianças desde bem pequenas criam, imaginam e expressam emoções e desejos.

Sendo assim, considerando esse apontamento das referidas autoras, se torna equivocado o pensamento de que a criança da Educação Infantil é uma e, de uma hora para outra, com a continuidade para o Ensino Fundamental, começando pelo ciclo de alfabetização nos anos iniciais, a criança se transforma em outra completamente diferente. Sem dúvidas, é de extrema importância que seja clara a compreensão de que as crianças que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental continuam sendo crianças de 6 anos de idade e carregam com elas as mais significativas vivências e experiências que tiveram na escola, durante a Educação Infantil, bem como também aquilo que vivem em suas vidas fora do ambiente escolar. Logo, é evidente que ainda são as mesmas

⁴ Projeto de mestrado intitulado como: “Professores/as e o planejamento: Ressonância do ser docente nas suas ações educativas pedagógicas na Educação Infantil a partir do olhar Bioecológico” vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

crianças que gostam de brincar, da ludicidade, dos jogos, das trocas entre elas mesmas, da autonomia que vinham construindo ao longo do seu desenvolvimento.

Por outro lado, gostaríamos de reforçar que compreendemos que o Ensino Fundamental necessita cumprir uma série de objetivos que são destinados para cada etapa do ciclo de alfabetização. Todavia, propomos reflexões sobre o tempo para a realização de tarefas pensadas pelo planejamento, a fim de tentar alcançar esses objetivos, como foi salientado por Perez (2012), o foco sempre na aquisição da leitura e da escrita.

No tocante ao currículo escolar, constatamos que a formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental está direcionada às práticas escolares em torno dos conteúdos escolares, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita. [...] Neste contexto, pensar a restrição das ações escolares com fins específicos à alfabetização, não evoca apenas uma tendência das práticas escolares, passa a ser também um apelo de outros segmentos da sociedade. Portanto, pensar a ampliação do ensino, como também refletir sobre a reorganização das propostas pedagógicas e a imprescindível adequação das práticas relacionadas às especificidades da infância passam a englobar os grandes desafios para a educação brasileira (Perez, 2012, p. 18).

O que compreendemos a partir dessa colocação da autora supracitada é que, caso haja a abertura para algo inesperado nos anos iniciais, é necessária a recuperação do controle imediatamente porque se não estaremos “ferindo” o ciclo de alfabetização, por isso o foco voltado sempre para os resultados, nos produtos daqueles encontros.

Talvez, Silva (2019) possa auxiliar em uma possível explicação para a compreensão desse tempo como um problema a ser vencido e que o planejamento precisa sempre ser realizado da maneira tal qual foi pensado. Segundo a autora, existe um discurso pedagógico que é normatizador, moralizante e prescritivo, ou seja, cultiva o sentimento que o/a bom/a professor/a precisa ter sempre o controle da turma e, a estratégia de controle principal se baseia, de acordo com essa ideia, na aplicação do planejamento sem qualquer modificação.

Em outras palavras, percebemos que a ideia de controle está muito presente nos anos iniciais e, ao mesmo passo, me remete a história “Quando a escola é de vidro” da autora Ruth Rocha, que ao chegarem

na escola as crianças são colocadas dentro de recipientes para se encaixarem ao que é esperado delas a determinada altura da trajetória escolar. Portanto, é preciso romper com esses ideais padronizados, mas, ao mesmo tempo, nos demonstra que não é uma tarefa fácil e requer a transformação, inclusive, na formação dos/as professores/as.

Além disso, mesmo considerando como foco a alfabetização, pensamos que é possível traçar propostas mais criativas e lúdicas que pense os sujeitos ainda como crianças de 6 anos: “Considerar os mundos sociais da infância como eixo para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental [...]” (Araujo; Pestana; Abreu, 2021, p. 1702). Ou seja, “o considerar os mundos sociais da infância” como apresentam os autores, é pensar diferente do olhar adultocêntrico. Como exemplo, podemos citar o “jogo da força”, que desperta nas crianças a curiosidade em descobrir a palavra, incentiva a colaboração em grupo e contribui para o processo de alfabetização, pois exige o reconhecimento das letras e a leitura dos caracteres já acertados para desvendar o mistério da palavra. Além disso, amplia o repertório de vocábulos da turma. Trata-se, portanto, de uma proposta menos individualista, com potencial para romper o estigma de “vencer o tempo” e favorecer interações coletivas, superando a ideia de “tempo perdido” e o sentimento de individualidade que, aos poucos, tende a se consolidar no cotidiano escolar das crianças.

Nessa perspectiva, como destacam Azevedo e Prado (2012), existem discursos que ajudam na construção do perfil de Ensino Fundamental mais disciplinador e reforçam a oposição a Educação Infantil:

Nessa etapa acabam-se as brincadeiras, os momentos de diversão, a relativa liberdade para escolher o que querem fazer. Tudo isso em nome de sua “entrada na escola”, que é lugar de “coisa séria”, porque agora irá “aprender conteúdos”, não há mais espaço para brincadeiras e a “professora” é aquela que “ensina” (Azevedo; Prado, 2012, p. 5).

Ao considerar os elementos apresentados no trecho acima, é possível perceber que ainda persiste, no Ensino Fundamental, um discurso fortemente marcado pela concepção de controle. Esse aspecto se torna ainda mais evidente no momento de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, quando as crianças passam de uma rotina mais lúdica e flexível para práticas que, muitas vezes, privilegiam a disciplina

e a padronização. Tal movimento pode ser entendido como resquício do que Silva (2019) discute, reforçando o quanto ainda é necessário romper com essas barreiras para que a escolarização inicial valorize as múltiplas infâncias e as potencialidades do aprender em contextos mais significativos e menos controladores. Desse modo, as reflexões aqui tecidas buscaram evidenciar que é fundamental que o/a docente disponha de múltiplos recursos, seja criativo/a e se desafie a pensar para além do tradicional, “fora do vidro”. Porém, mais do que isso, é imprescindível respeitar o tempo das crianças. Um momento de pausa pode se transformar em uma experiência cotidiana potente em aprendizagens e significados, indo muito além do simples exercício intelectual. Isso porque, respondendo à pergunta que abre este capítulo, o tempo de ser criança é todo o tempo: na escola, fora dela, na Educação Infantil, nos anos iniciais, na praça ou na praia. Ao pensar nos anos iniciais e, por sua vez, no processo de escolarização inicial das crianças, é necessário lembrar que essas experiências devem manter a continuidade das vivências da Educação Infantil, reconhecendo a transição não como ruptura ou choque, mas como prolongamento das formas de brincar, conviver e aprender. As crianças inevitavelmente crescerão, mas não cabe à escola antecipar etapas; seu papel é garantir um desenvolvimento integral, respeitoso e conectado às diferentes infâncias que atravessam o cotidiano escolar.

Convite ao pensamento: as reflexões finais

A partir do relato de uma experiência, é possível perceber os inúmeros desafios que ainda precisam ser superados. Romper com estigmas historicamente consolidados e atribuídos ao Ensino Fundamental não é tarefa simples, pois envolve desde a formação inicial e continuada dos/as professores/as até as práticas cotidianas com as crianças, incluindo o planejamento pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental revela-se um movimento desafiador.

A articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é emergente, pois constitui um direito das crianças vivenciarem uma inserção gradual e respeitosa nos diferentes contextos de sua trajetória escolar. Esse movimento pode começar quando o/a docente se dispõe

a refletir sobre a própria prática e sobre o modo como comprehende o ingresso das crianças na etapa seguinte à Educação Infantil. Não se trata de transformar radicalmente todo o sistema de uma vez, mas de iniciar mudanças de concepção que, aos poucos, ressignifiquem o Ensino Fundamental a partir das ações e escolhas dos/as professores/as em atuação.

Quando a transição escolar é pensada como um processo contínuo e como um projeto institucional mais amplo — e não como uma atividade pontual de poucas horas — torna-se possível minimizar rupturas, promover vínculos e garantir que as crianças se sintam pertencentes aos acontecimentos que as envolvem. Dessa forma, evita-se o sentimento de “ser lançado” na etapa seguinte, sem mediações ou acolhimento. Além disso, é preciso atenção aos discursos que cercam o ingresso no Ensino Fundamental, pois, muitas vezes, eles funcionam como dispositivos de “aterrorização”, gerando insegurança, receio e comportamentos individualistas nas crianças, que acabam, pouco a pouco, incorporando a lógica de isolamento, aqui metaforicamente representada pelo “vidro”.

Parcerias com a universidade, como no caso do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido junto às escolas da rede pública, revelam-se fundamentais para dar visibilidade a questões muitas vezes invisibilizadas no cotidiano da Educação Básica. A experiência com o PRP possibilitou aprendizagens significativas a todos os envolvidos – desde os/as residentes até as instituições escolares parceiras – e abriu caminhos para transformações concretas na forma de pensar e de realizar a Educação Básica, reafirmando a importância do diálogo entre escola e universidade na construção de práticas mais sensíveis e comprometidas com os direitos das crianças.

Referências

- ARAUJO, Mairce da Silva; PESTANA, Amanda de Sousa; ABREU, Alessandra da Costa. CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: POR ONDE CAMINHAM AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS? *Zero-a-seis*. Florianópolis, v. 23, n. 44, p.1684-1708, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79402/47591>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ARGENTI PEREZ, Maria Cristina. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. *Práxis Educacional*, [S. I.], v. 8, n. 12, p. 11-25, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves CADÊ A CRIANÇA QUE ESTAVA AQUI? SERÁ QUE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMEÚ? *Revista e-Currículum*, vol. 8, núm. 2, 2012, p. 1-19. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76623546015.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília – DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 abr. 2024.

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

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas:Papirus, 2000, p. 175-199. Disponível em: https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/331004/mod_folder/content/0/Luciana%20Ostetto.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 02 abr. 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. SANTOS, Felipe Alonso dos (Org.). et al. **Documento Orientador Curricular do Território Riograndino: Educação Infantil**. Rio Grande: SMed, 2019. Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200331peddoc_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

SILVA, Gisele Ruiz. **Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas: uma arte pedagógica na atualidade**. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

TRANSIÇÃO. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [linhas 1, 2 e 4], 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/transi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 02 abr. 2024.

O TRANSITAR PELAS NARRATIVAS DAS BOLSISTAS VOLUNTÁRIAS NO PROJETO EXTENSIONISTA:

**A Educação Infantil e o
Ensino Fundamental: o
transitar na Educação
Básica e na vida das
crianças**



PENSANDO A TRANSIÇÃO ESCOLAR: ENTRE INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RUTH VALLENTÉ MOREIRA
E-mail: ruthvallente01@gmail.com

VALÉRIA BORGES FURTADO
E-mail: valeriargs1992@gmail.com

*Até que chegou o dia em que lhe foi dito: -É preciso ir para a escola.
Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente.
Deixar as coisas de criança.
Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo.
É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil.
E assim aconteceu.
Há certos golpes do destino contra os quais é inútil lutar (...)*
Rubem Alves

Discutir a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental implica, antes de tudo, uma reflexão crítica sobre as concepções de criança e de infância que orientam nossas práticas pedagógicas. Como alerta Rubem Alves, “em cada criança brincante dorme um adulto produtivo”, e somos, muitas vezes, levados a acreditar que o processo escolar precisa apressar essa transformação. Mas entrar no Ensino Fundamental é deixar de ser criança? É preciso que

o adulto produtivo devore a criança inútil? O que uma criança de seis anos da Educação Infantil tem de diferente da criança de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental? Essas concepções, construídas historicamente e atravessadas por contextos sociais, culturais e políticos, são incorporadas ao longo de nossa formação e vivência profissional, influenciando diretamente o modo como acolhemos, escutamos e nos relacionamos com as crianças nos diferentes espaços. Ao refletir sobre isso, cabe perguntar: será que nossa prática pedagógica respeita a infância como um tempo legítimo, ou a vê apenas como um estágio a ser superado rumo à vida adulta?

Compreender essa transição não apenas como uma mudança de etapa da Educação Básica, mas como um processo que envolve sentimentos, expectativas e modos de ser e estar no mundo, é essencial para garantir uma experiência escolar que respeite os tempos e as singularidades da infância. Como defende Kramer (2000, p. 4):

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Em outras palavras, a partir do pensamento de Kramer (2000), ao reconhecermos as crianças como sujeitos históricos e culturais, com saberes e formas próprias de interpretar o mundo, estamos valorizando suas experiências, sua visão de mundo e o seu protagonismo no próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, refletir sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é também compreender que essa passagem vai muito além de uma exigência institucional. Trata-se de uma experiência vivida pelas crianças, que é atravessada pelos sentimentos, descobertas e transformações delas. Afinal, como ressalta Rubem Alves “É preciso ir à escola”. Por isso, essa transição precisa ser acompanhada de forma cuidadosa, garantindo o direito de brincar, de se expressar, de pertencer e de aprender.

Ingressar no Ensino Fundamental é uma nova jornada na vida escolar da criança, compreender as novas dinâmicas da sua escolarização

exige da escola um planejamento para que este momento seja de continuidade e não de transgressão. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (2017), a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser cuidadosamente planejada, de modo a garantir o equilíbrio entre mudanças e a continuidade dos processos de aprendizagem, respeitando as singularidades das crianças e suas relações com o conhecimento. Logo, é nesse movimento que tanto a escola quanto os professores podem assumir um papel mais sensível e comprometido com as infâncias e suas pluralidades. Para isso, é importante revisitarmos quais as concepções que temos sobre a infância, pois é a partir dela que embasamos nossa prática docente.

Do ponto de vista histórico, a concepção de infância não é universal nem imutável. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural, que reflete as formas como, em cada tempo e sociedade, se comprehende a criança e o seu lugar no mundo. Ao longo da história, essa compreensão passou por transformações significativas. Durante séculos, as crianças foram vistas como adultos em miniatura, desprovidas de uma condição própria, como aponta Philippe Ariès (1981). Foi apenas a partir da modernidade que passou a haver o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com voz, desejos, necessidades e tempos próprios. A infância, então, passou a ser compreendida como uma fase distinta, com especificidades no modo de ser e aprender, exigindo práticas sociais e educacionais que respeitem e valorizem as linguagens da infância. Mesmo com as mudanças que a modernidade trouxe nessas concepções, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos pré-sociais, que precisavam ser preparadas para viver em sociedade (Sarmento, 2002). Assim, foram institucionalizadas as escolas.

A escolarização tornou-se, então, o caminho para essa preparação, como aponta Sarmento (2002), a institucionalização da infância na modernidade ocorreu a partir de múltiplos fatores, sendo central a criação da escola pública como instância de socialização. A escola, nesse contexto, passou a desempenhar papel fundamental na construção social da infância, atuando como espaço de preparação e integração das crianças à sociedade. Diante disso, nos perguntamos: será que essa visão está, de fato, tão distante do que ainda presenciamos na escola atual? A Educação Infantil, já no século XXI, no Brasil, ainda é vista como

um preparatório para a alfabetização e os anos Iniciais? Será que, ao considerar a escola apenas como um espaço de formação para a vida adulta e produtiva, não estamos sufocando a essência lúdica, criativa e única da infância, como denuncia Rubem Alves?

A partir destas discussões, tivemos a construção de políticas públicas e de práticas pedagógicas voltadas à valorização da infância e à proteção dos direitos das crianças. No Brasil, esse reconhecimento foi formalizado por meio de marcos legais importantes, selecionamos três que, na nossa visão, são essenciais para temática deste texto, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que assegura à criança o direito à vida, à saúde, à educação, ao brincar e à participação social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aprofundaram esse compromisso ao instituírem princípios que reconhecem a criança como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens, e destacam a centralidade das interações, das brincadeiras, da escuta atenta e do respeito aos seus tempos e saberes.

Assim, observamos os avanços significativos nas concepções e práticas educacionais, que romperam com algumas visões adultocêntricas que durante muito tempo silenciaram os modos de ser e estar da criança no mundo. No entanto, apesar desses avanços normativos e discursivos, ainda enfrentamos desafios importantes no que diz respeito à efetivação desses princípios no cotidiano das instituições escolares. Muitas vezes, os documentos oficiais são incorporados de forma fragmentada ou superficial, e a prática pedagógica segue reproduzindo modelos escolares que desconsideram os tempos, os interesses e as linguagens próprias da infância. Ainda é comum encontrarmos espaços educativos que priorizam a antecipação de conteúdos em detrimento do brincar, que impõem rotinas rígidas em vez de promoverem escuta e participação, e que tratam a criança como objeto de ensino, e não como sujeito de direitos e saberes.

Neste texto, nos propomos a refletir sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com base em leituras e discussões teóricas sobre o tema, entrelaçadas aos relatos de experiência das bolsistas do projeto “Transitar na Educação Básica e na Vida das Crianças”. Discutindo sobre como as práticas escolares podem ser

influenciadas por iniciativas sensíveis e comprometidas com os direitos das crianças, contribuindo para uma travessia mais acolhedora, respeitosa e significativa entre as etapas da educação básica.

É importante destacar que este texto também apresenta o projeto de extensão *Transitar na Educação Básica e na Vida das Crianças*, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como um aliado potente no enfrentamento dos desafios que envolvem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com base em ações formativas, assessoramento pedagógico e oficinas com crianças e professores, o projeto tem contribuído para fortalecer a articulação entre as etapas, promovendo uma escuta atenta às infâncias, a valorização do brincar e o planejamento de práticas que respeitem os tempos e os vínculos construídos ao longo do percurso escolar.

Pela perspectiva da EMEI

A educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos (Gallo, 2014, p.26)

Antes de nos aprofundarmos nas perspectivas da EMEI e da EMEF no processo de transição escolar, percebemos a necessidade de refletir, quais são as verdades que ainda permeiam a Educação Infantil? Trata-se de uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental ou de um tempo com valor em si próprio? Esses questionamentos revelam as heranças históricas que atravessam o cotidiano das escolas e os discursos de professores, gestores e famílias. Quando pensamos nas EMEI que funcionam dentro de EMEF, essas questões se tornam ainda mais latentes como aponta Monção (2022) que, em muitos municípios brasileiros, a Educação Infantil ainda é tratada como uma etapa meramente preparatória para o Ensino Fundamental, retomando práticas da década de 1970 — anteriormente consideradas inadequadas para crianças pequenas —, agora justificadas pela preocupação em obter bons resultados nas avaliações externas.

Nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), a transição para o Ensino Fundamental é percebida como um momento delicado que exige um olhar atento às especificidades da infância e uma escuta

sensível das crianças, suas famílias e educadores. No entanto, o que se observa, muitas vezes, é que essa transição ainda se dá de forma marcada por rupturas abruptas, tanto nos tempos quanto nos espaços e nas práticas pedagógicas “predominam práticas estéreis, mecânicas e instrumentais na educação infantil” (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p.80)

Estudos realizados por Campos e Dias (2015) apontam que, mesmo quando as práticas da Educação Infantil são levadas para o Ensino Fundamental, elas acabam sendo moldadas para se encaixar em uma lógica mais rígida de ensino, centrada em conteúdos e na seriação. Diante disso, as EMEI expressam uma preocupação legítima: o que será preservado daquele cotidiano cheio de brincadeiras, interações e descobertas quando a criança avança para uma nova etapa escolar? Como apontam as autoras Campos e Dias (2015), a criança ingressa no Ensino Fundamental carregando consigo não apenas sua mochila, mas também um repertório de experiências, afetos, formas de estar e agir no mundo que, muitas vezes, são desconsideradas nos novos contextos.

Essa ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental fica ainda mais evidente quando observamos que a alfabetização passa a ser o foco na Educação Infantil, tanto para os professores quanto para as famílias. É comum ouvir falas como “ano que vem você precisa aprender a ler e escrever” ou “próximo ano acabou a brincadeira, tem que estudar”, que revelam as expectativas adultocêntricas em relação ao que a criança deve viver na nova etapa escolar. Esses discursos muitas vezes desvalorizam o brincar e outras formas de aprender que foram tão significativas na Educação Infantil, reforçando a ideia de que, ao ir para a nova etapa, o aprendizado irá se resumir ao domínio da leitura e da escrita por meio dos conteúdos.

As cobranças para que as crianças sejam alfabetizadas cada vez mais cedo, impulsionadas tanto pelas expectativas sociais quanto institucionais, muitas vezes pressionam as EMEI a adaptarem suas propostas pedagógicas às demandas dos Anos Iniciais. Com isso, o que deveria ser um tempo de descobertas, escuta, experiências e brincadeiras significativas vai sendo substituído por atividades mais formais e rotinas mais rígidas. Como aponta (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 69) “tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são

treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)”. Esse movimento, embora motivado por uma intenção de “preparar” a criança, acaba deixando de lado aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como a criatividade, a imaginação e a construção de vínculos afetivos com o saber.

Pela perspectiva da EMEF

Acolher o mundo inteiro das crianças.

As suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. [...] (STACCIOLI, 2013, p. 28)

Não é de hoje que vemos e ouvimos falar dos impactos e desafios que a criança sofre com a mudança da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Essa mudança pode ser compreendida como uma travessia por uma ponte: de um lado, havia um ambiente lúdico, acolhedor e divertido; do outro, a criança se depara com um espaço mais rígido, formal e distante. Nessa nova realidade, aspectos como a mobília, os materiais pedagógicos e até mesmo as exigências emocionais e cognitivas parecem menos acessíveis, tornando a adaptação mais difícil:

Nas escolas, ocorre o encontro entre as crianças e as/os educadora/es; um dos desafios é efetivar práticas educativas que tenham como eixos a brincadeira e as interações, que são elementos fundamentais para o trabalho com as crianças, seja no contexto da educação infantil, seja no ensino fundamental. (Monção, 2022, p. 155)

Para a autora, essa “ponte” a que nos referimos — entre a Educação Infantil e os anos iniciais — não deveria existir da forma como se apresenta hoje. A Base Nacional Comum Curricular (2017) afirma que é por meio do brincar que a criança aprende de maneira prazerosa, por meio da socialização com outras crianças e adultos e da vivência de experiências lúdicas diversas. No entanto, a ruptura provocada por essa transição afeta a construção de laços sociais e interfere diretamente na forma como a criança aprende e desenvolve seus conhecimentos em grupo.

Com a promulgação da Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005, tornou-se obrigatória a matrícula de todas as crianças a partir

dos seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005). Diante disso, Monção (2022) destaca a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos, com capacidade de participar desde cedo de seu processo formativo. Surge então um questionamento essencial: será que as crianças foram ouvidas durante a elaboração dessa lei? Suas especificidades foram consideradas? A legislação foi construída pensando realmente nelas como protagonistas ou apenas em prepará-las precocemente para a vida adulta, moldadas por regras, bons costumes e exigências sociais?

Dentre estes e tantos outros questionamentos, que não têm respostas simples, nem soluções prontas. O que se propõe, a seguir, é refletir sobre alguns pontos que podem sensibilizar os educadores e contribuir para que essa travessia seja feita com mais leveza, respeito e autonomia por parte das crianças.

É importante ressaltar que as crianças não têm qualquer culpa nesse processo. Elas são obrigadas a vivenciar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, independentemente de estarem preparadas para isso ou de conseguirem lidar com as mudanças impostas. Em muitas escolas municipais (EMEF), é comum observar crianças chorando ao entrar na sala de aula ou durante a realização de atividades como cópias do quadro. Essas manifestações não são apenas episódios isolados de birra, mas sim expressões legítimas de medo, cansaço e frustração diante de um ambiente que, muitas vezes, não acolhe suas necessidades emocionais.

Além disso, por se tratar de uma lei, sua aplicação é generalizada: todas as crianças brasileiras, independentemente de classe social ou cor da pele, precisam estar matriculadas no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. No entanto, essa universalização desconsidera as singularidades de cada infância e os diferentes contextos sociais e emocionais nos quais as crianças estão inseridas.

Na alfabetização as práticas pedagógicas são comuns que as práticas pedagógicas se concentrem na resolução de atividades e interpretações de textos selecionados pelos próprios professores. Raramente há espaço para que as crianças expressem suas opiniões ou participem ativamente da construção do conhecimento, especialmente sobre temas que realmente fazem sentido para elas. Isso não significa permitir que as

crianças falem sobre qualquer assunto sem direcionamento, mas sim criar práticas que instiguem a reflexão e a manifestação de assuntos que partem delas e retornem a elas de maneira significativa.

Acolher as inquietações e a sensibilidade da criança e escutá-la de maneira profunda exige um exercício de alteridade e uma disposição das/os adultas/os em abdicar da dominação etária que historicamente compartimenta a criança, abrir-se para aprender sempre com ela e buscar incessantemente compreendê-la e agir em defesa de seus direitos (Monção, 2022, p.155)

Outro ponto relevante é o papel do educador na mediação desse processo. Cabe ao educador estudar propostas que contemplam a cada criança dentro de seus tempos e suas especificidades, sendo responsável por criar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde cada criança se sinta respeitada em sua individualidade. Cabe também a ele buscar constante formação refletindo criticamente sobre sua prática e atualizando seus saberes, para que possa responder de maneira qualificada aos desafios do cotidiano escolar.

O educador tem a responsabilidade de criar contextos de aprendizagem que respeitem as múltiplas linguagens da infância e valorizem os conhecimentos que as crianças já trazem consigo. Seu papel vai além da simples transmissão de conteúdos: é preciso garantir experiências que despertem o desejo de aprender para promover o desenvolvimento integral das crianças. Mas, essa tarefa não precisa – e nem deve – ser solitária. Para que o trabalho com as crianças aconteça de forma significativa, é fundamental que o educador tenha apoio da escola, da gestão e de políticas públicas que valorizem a formação contínua e o diálogo entre os profissionais.

Como afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.79), “garantir a formação de professores e gestores que atuam com crianças de 6 anos na educação infantil e no ensino fundamental considerando as dimensões do conhecimento, da arte e do agir ético é o principal desafio”

Logo, para garantir essa transição respeitosa a responsabilidade não deve recair apenas ao professor em sala de aula, mas ser compartilhada com todos que compõem a comunidade escolar -gestão, equipe pedagógica, professores e familiares- contribuindo para que essa

passagem seja um processo vivido e prazeroso, e não algo imposto que poderá gerar inseguranças.

Foi pensando nisso que surgiu o projeto “Transitar na Educação Básica e na Vida das Crianças”, buscando, não exatamente soluções prontas, mas sim um apoio aos professores e à gestão escolar. O projeto tem como objetivo promover práticas com as crianças que fortaleçam o sentimento de pertencimento à escola, ao mesmo tempo em que proporciona às alunas do curso de Pedagogia uma visão mais sensível e realista sobre os desafios da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, oferecendo experiências formativas potentes para a trajetória docente.

Essa ponte pode ser bem longa, com um caminho lento — afinal, o ciclo de alfabetização compreende três anos, segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017). Quando esse percurso não respeita os tempos da infância, corre-se o risco de desconsiderar as diferentes formas de aprender, gerando desmotivação e inseguranças diante dos processos escolares. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), as crianças já possuem modos próprios de falar, se expressar e compreender o mundo, mas a escola, muitas vezes, parte de um repertório pronto sobre como ensinar a pensar e aprender, desconsiderando a bagagem cultural, emocional e social que cada criança carrega ao chegar na sala de aula:

A língua das crianças está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Seus modos de falar e agir fazem parte de suas bagagens culturais, de vida – são modos de ler a realidade [...] A escolarização está pautada em um modelo de conhecimento que cinge ciência, arte e vida e no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis. (Kramer;Nunes;Corsino, 2011, p. 82)

Conclui-se a cerca da perspectiva das EMEF que há um longo caminho a percorrer, há um tempo entre o tempo que se perde na busca por formas educativas disciplinadoras e o tempo necessário para promover práticas educativas formativas. e justamente esse tempo que fará a diferença na vida das crianças, na escuta, na fala, na observância, nas interações, nas trocas de experiências, isso precisa de tempo, atenção e preparação, as crianças necessitam de uma educação afetiva e inspiradora para que continuem seu percurso escolar cheios

de questionamentos, buscas por conhecimento partindo deles, interesse em criar e recriar as práticas pedagógicas de sala de aula na escola e fora dela. Para isso a BNCC (2017) nos respalda de que essa continuidade tem plena importância para a inserção destas crianças nas EMEF:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BNCC, 2017, p. 53)

Pensando nos processos e nos desafios que envolvem a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nós, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e bolsistas do projeto de extensão “*Transitar na Educação Básica e na Vida das Crianças*”, buscamos acompanhar esse momento de travessia das infâncias. Com ações desenvolvidas nas escolas, tanto de Educação Infantil, quanto dos Anos Iniciais, o projeto visa construir práticas que promovam uma transição mais acolhedora, respeitosa e significativa, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem.

No exercício de nossa formação, refletimos sobre práticas pedagógicas e planejamos atividades que buscam conectar o ensino às vivências das crianças, entendendo que o aprendizado é uma jornada compartilhada. Acreditamos que a melhor forma de ensinar é aprender com elas. Como Ortiz (2022) aponta, a sabedoria do educador é constituída por meio do estudo e da prática reflexiva, sendo essencial a escuta atenta e do respeito ao ritmo de cada criança, ao mesmo tempo, é fundamental planejar momentos de intervenção promovendo avanços por meio das interações com seus pares. Dessa maneira, além de um mediador, o professor aprende junto às crianças, construindo o aprendizado com elas.

Assim, acreditamos que receber as crianças da EMEI na EMEF com acolhimento e escuta atenta seria um passo fundamental para tornar essa travessia mais respeitosa e significativa. Para tanto, organizamos uma visita das crianças ao novo espaço escolar, onde, por meio da contação de

histórias, buscamos apresentar a EMEF de forma afetiva e encorajadora, fortalecendo os vínculos e a continuidade das experiências da infância.

Partimos da inspiração no livro *A Mochila da Camila*, que narra a história de uma menina que nutre um forte carinho por sua mochila e por tudo o que ela carrega, sejam objetos ou sentimentos. A partir dessa referência, idealizamos uma proposta para apresentar às crianças da EMEI, durante a visita à EMEF onde desenvolvemos o projeto, intitulado “*O que leva a universitária Valéria na sua mala*”.

Nessa atividade, a universitária Valéria compartilhou sua trajetória escolar, desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais, até a vida adulta, retirando de sua mala objetos simbólicos que representavam momentos marcantes de sua caminhada. A cada objeto apresentado — como uma almofadinha da hora do soninho, brinquedos, lápis e giz de cera — as crianças eram convidadas a interagir e compartilhar suas próprias memórias, sentimentos e expectativas. As reações das crianças foram espontâneas e reveladoras: ao ver a almofadinha, algumas disseram “eu não gosto de dormir” ou “eu gosto da hora do soninho”; diante dos brinquedos, surgiram perguntas como “vou poder brincar, tia?” e relatos como “minha mãe disse que não pode mais levar brinquedos”. Quando o lápis foi retirado da mala, ouviram-se exclamações: “tia, eu sei o que é isso, é um lápis pra escrever no caderno”, e, ao verem o giz de cera, várias crianças reconheceram: “a gente usa bastante lá na outra escola”.

Esses momentos nos permitiram perceber, de forma muito viva, as expectativas, medos e curiosidades que atravessam as crianças nesse processo de transição. No decorrer da atividade, foi possível observar nos rostos das crianças expressões de entusiasmo diante da nova etapa escolar. Ainda que saibamos que obstáculos surgirão, proporcionar esse espaço de acolhimento e reconhecimento de suas emoções foi essencial para fortalecer sua confiança e pertencimento. O projeto, ao promover ações como essa, reafirma a importância de uma transição sensível e afetiva entre as etapas da Educação Básica. Em 2025, daremos continuidade a esse trabalho, agora acompanhando essas crianças em seu percurso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Reflexões finais

Ao longo desta escrita, lançamos diversas perguntas como: entrar no Ensino Fundamental é deixar de ser criança? A infância é um tempo legítimo ou apenas um estágio a ser superado? A escola de hoje acolhe as infâncias em sua pluralidade ou ainda repete práticas que priorizam a produtividade em detrimento da brincadeira, da escuta e da criação?

Não buscamos aqui oferecer respostas prontas a essas questões. Propusemos um movimento de reflexões que reconheça a complexidade da transição escolar e o quanto esse momento é atravessado por sentimentos, expectativas e histórias. Entendemos que refletir sobre essa travessia, é acima de tudo reconhecer a criança como sujeito de direito, produtora de cultura e portadora de múltiplas linguagens, segundo Ortiz (2022, p.179) “O foco da ação da escola, a vida vivida pelas crianças e o acesso aos bens da cultura e aos bens sociais são direitos delas!”

A travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo que exige sensibilidade, escuta atenta e um compromisso profundo com as diferentes realidades das crianças. Durante o desenvolvimento deste trabalho, ficou claro que, apesar dos avanços legais e discursivos conquistados nas últimas décadas, ainda há muitos desafios presentes no cotidiano escolar. Essas dificuldades revelam as tensões entre o respeito pelos tempos da infância e as exigências de uma escolarização precoce.

Concluímos que a escola, portanto, precisa ser um lugar de continuidade, e não de ruptura. Deve ser um espaço de acolhimento e não de imposição; de descoberta, e não apenas de instrução. Ao repensarmos nossas práticas e concepções, reforçamos o compromisso de construir uma escola que respeite os tempos da infância. Precisamos garantir que a passagem entre as etapas da Educação Básica aconteça de maneira suave, ética e significativa, para que a criança continue a ser criança, mesmo ao iniciar um novo ciclo de aprendizagem. “[...] escutar a criança é lei! É direito de ela ser ouvida por nós! A expressão livre da criança, do seu pensar, de seus desejos, precisa ser assegurada na escola na vertente da defesa de seus direitos, seja na EI ou no EF.” (Ortiz, 2022, p. 177).

Referências

- ALVES, Rubens de Azevedo. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo, Cortez, 1984.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/diretrizes_curriculares_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.
- CAMPOS, Rosânia; DIAS, Edilamar Borges. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635–649, set./dez. 2015.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças 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, jan./abr. 2011.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14–28, 2000.
- MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. As crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: avanço ou desrespeito aos direitos das crianças e às infâncias? In: FRIEDMANN, Adriana et al. (org.). **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2022. p. 147-169.
- ORTIZ, Cisele. As crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: avanço ou desrespeito aos direitos das crianças e às infâncias? In: FRIEDMANN, Adriana et al. (org.). **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2022. p. 170 - 185.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002(mimeo).
- STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores associados, 2013.



TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO DE DESCOBERTAS E RESPEITO ÀS INFÂNCIAS

CINTIA NACHTIGALL SCHMIDT
E-mail: cintianschmidt@gmail.com

Primeiras ideias

Até pouco tempo em nosso país, a Educação Infantil era frequentemente compreendida de forma reducionista, vista como uma etapa meramente preparatória para a escolarização formal. Essa visão, como aponta Kuhlmann Jr. (2003), está relacionada a uma construção histórica da infância, na qual a criança era vista como um ser incompleto, necessitando de cuidados assistenciais e de uma preparação para a vida adulta. Nesse contexto, a concepção da Educação Infantil recaiu sobre o cuidado, em detrimento de seu papel pedagógico, sendo muitas vezes considerada como assistencialista e, em parte, desvinculada do projeto educativo (Kuhlmann Jr., 2003). No entanto, a partir da década de 1980, intensificou-se o debate sobre o papel da Educação Infantil, impulsionado por estudos que ressaltam a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral da criança (Rosemberg e Ferreira, 1995). Esse movimento culminou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9394 em 1996,

que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ampliando suas finalidades.

Posteriormente, a LDBEN (BRASIL, 1996) sofreu modificações, como a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade em 2006, o que reconfigurou a faixa etária da Educação Infantil para atender crianças de zero a cinco anos e 11 meses (BRASIL, 2006). Contudo, a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos só foi estabelecida com a Emenda Constitucional nº 59/2009. De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Desse modo, o currículo da Educação Infantil tende a proporcionar ampliação dos conhecimentos e habilidades das crianças colocando-as no centro do processo educativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apresenta a criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de sua própria cultura. Segundo a Resolução nº 5/2009 o currículo da Educação Infantil é configurado de forma que contemple:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 12).

Assim, a Educação Infantil, ao garantir o desenvolvimento integral da criança e ao reconhecê-la como sujeito ativo e produtor de cultura, lança as bases necessárias para a continuidade desse processo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este ponto de conexão e ponte entre a primeira e a segunda etapa da Educação Básica é o que vem me preocupando e, sendo o elemento motivador desta escrita: a transição escolar. Desse modo, o processo de transição precisa ser compreendido como um momento de articulação entre essas duas etapas, assegurando que as experiências e os saberes construídos na EI sejam valorizados e ampliados nos anos seguintes.

Nos Anos Iniciais se dá o processo de alfabetização, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador, que

ressalta a importância do lúdico nas situações de aprendizagens e da articulação entre as duas etapas de ensino, a Educação Infantil e com os Anos Iniciais.

A BNCC (Brasil, 2017) orienta para que nos dois primeiros anos do ensino fundamental a alfabetização seja o centro do processo de formação apresentando para as crianças o sistema de leitura e escrita, ela ainda ressalta a importância de haver uma continuidade entre a Educação Infantil e Anos iniciais, para que a transição entre essas duas etapas não haja rupturas, por isso requer muita atenção.

Nessa perspectiva, ainda que os Anos Iniciais tragam novas demandas e objetivos, é fundamental que a transição escolar preserve a centralidade da brincadeira e das interações como eixos estruturantes do processo pedagógico. As crianças aprendem e se desenvolvem por meio do brincar, da exploração e da troca com os outros, e essa perspectiva deve orientar as práticas tanto na EI quanto nos anos iniciais do EF. Desse modo, este texto tem como objetivo refletir sobre as mudanças que ocorreram entre as duas etapas da educação e sobre a importância do desenvolvimento integral das crianças. Além disso, busca evidenciar a necessidade de uma transição escolar que seja articulada, contínua e respeitosa com as experiências e manifestações das infâncias, preservando-as de possíveis rupturas no processo de transição. O texto também ressalta a importância das brincadeiras, interações e o protagonismos para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Me encontrando com as temáticas da transição escolar

As temáticas da transição escolar são encontradas nos aspectos sociais, emocionais, ambientais, rotinas e adaptações das crianças. Avançar um ano pode instigar sentimentos, como: ansiedade, medo, desmotivação e dificuldades comportamentais. O comportamento das crianças que estão passando pela transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental dá sinais de como está sendo para ela este processo. As mudanças podem gerar insegurança nas mesmas, pois as salas são distintas das que estavam habituados, o tempo de permanência sentado é maior que na educação infantil, as mobílias e a decoração por sua vez não são tão atrativas e nem com brinquedos nas prateleiras como as anteriores e essas mudanças, podem vir a gerar sentimentos

de rejeição pela nova fase. Apresentar para elas como funciona a nova etapa do ensino é uma forma respeitosa de inseri-la no processo de alfabetização, explicar que agora terá horários fixos, atividades de leitura, escrita, cálculos matemáticos, tarefas e avaliações é um meio para que se sintam seguras. Assim sendo, podemos refletir sobre como o PPP (Projeto Político Pedagógico) pode ser um grande aliado neste processo, pois ele é um documento importantíssimo, construído coletivamente pelos profissionais da instituição escolar e da comunidade, e através dele é possível criar estratégias colaborativas entre as duas etapas do ensino com a finalidade de diminuir rupturas nas infâncias, como por exemplo: possibilitar que as crianças da Educação Infantil passa tardes com os alunos do Ensino Fundamental é uma forma de ambientação com a futura rotina. Esse tipo de estratégias que são construídas coletivamente são formas de garantir que esse processo seja acolhedor, harmonioso e eficaz para todas as crianças.

Percebemos que as abordagens colaborativas tendem a promover continuidades pedagógicas, fortalecendo vínculos entre as duas etapas da educação e minimizando possíveis rupturas ou dificuldades de adaptação. Além disso, pensar coletivamente projetos de transição nas escolas é permitir que as práticas sejam mais inclusivas, criativas e alinhadas com as experiências, necessidades e ritmos de cada criança, contribuindo para que a transição seja um momento de fortalecimento do protagonismo infantil e da valorização de seus saberes. Portanto, uma transição bem planejada e compartilhada tende a promover o bem-estar emocional, o sucesso escolar e o desenvolvimento integral das crianças.

As possibilidades na transição escolar nos ambientes educacionais:

Quando o assunto está relacionado com as possibilidades na transição escolar e nos ambientes educacionais emergem inúmeras dúvidas de qual a melhor forma de conduzi-lo. Mas, se tivermos um olhar sensível e uma escuta atenta às falas das crianças, perceberemos que elas têm muito a compartilhar e nos enriquecer com seus saberes. As crianças são capazes de relatar suas necessidades, medos e inseguranças, principalmente se tratando da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Seus relatos podem agregar na

construção de práticas pedagógicas potentes, lúdicas e significativas, possibilitando assim criar ambientes mais acolhedores e respeitosos, onde elas possam se sentir pertencentes, seguras e amparadas.

De acordo com a BNCC a “transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2018). Sendo as crianças sujeitos sociais e históricos, elas possuem saberes e valores que não devem ser ignorados. As crianças são sujeitos de direitos e produtores culturais, por isto seus saberes devem ser inseridos no cotidiano e nos currículos escolares para que não haja rupturas. Kramer (2007, p.810) menciona que para as crianças não existe fragmentação entre as etapas:

Embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação Infantil e ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.

No entanto, pode haver rupturas pelas mudanças de professores, rotina e do espaço físico, um fator relevante é que a **alfabetização** é prioridade nesta etapa, e se não for conduzida com leveza e de maneira lúdica, pode vir a gerar rupturas e ansiedade. Essas rupturas podem interferir significativamente no modo como elas estão se inserindo no ambiente escolar, podendo sentir-se deslocadas. Um olhar sensível para as emoções, necessidades e interesse das crianças no período de transição permite que elas construam suas identidades sem traumas.

Existem algumas estratégias que qualificam o processo de transição como: abordagens respeitosas, em outras palavras, **o acolhimento** que é essencial durante o processo, por isso cabe aos professores, coordenadores e família propiciar momentos de acolhimento no cotidiano das crianças para que elas possam compartilhar suas expectativas e experiências em relação ao que estão sentindo e como estão vivenciando essa transição, refletir sobre como está sendo conduzindo este processo é de que forma ele pode ser melhorado são abordagens respeitosas.

Outra maneira significativa de abordagem se dá na **integração** das etapas da Educação Infantil com os anos iniciais do Ensino Fundamental

por meio de atividades potentes e prazerosas, além de propiciar que as crianças criem laços afetivos e trocas significativas, elas dão segurança.

A aproximação entre estes contextos educacionais só ocorre por meio das estratégias defendida que é a **formação continuada**, ela possibilita ampliar saberes e criar ações pedagógicas em conjunto entre as duas etapas, tornando-as mais potentes, assegurando assim que a transição seja uma experiência enriquecedora e positiva para todos os envolvidos.

Vale ressaltar a importância do **protagonismo** na formação educacional das crianças, possibilitar que elas tomem decisões de forma independente ou coletivamente, permitir que se desenvolvam através de projetos com temas significativos e ampliar conhecimentos através de brincadeiras, são meios de desenvolver as habilidades emocionais, sociais, cognitivas de forma respeitosa. O respeito às infâncias consta na lei nº 8.069/1990, este artigo também conhecido como o Estatuto da Criança e do Adolescente o (ECA), ampara os direitos fundamentais das crianças e adolescentes de até 12 anos de idade. O respeito às infâncias e o direito ao brincar é um dever que cabe a toda sociedade contemplar, proporcionar espaços mais atrativos e brincantes que respeitem o ritmo e o tempo de cada um, isto é um ato de respeito para com as infâncias.

É preciso reconhecer que as experiências que estão presentes nas **interações e brincadeiras** da EI e da Alfabetização do EF, são estratégias pedagógicas potentes que auxiliam os aprendizados e dão prazer às crianças, facilitando sua integração tanto na escola quanto em outros espaços em que circulam. Corsino (2006, p.7) defende que as brincadeiras são:

Uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas.

Por isto proporcionar que elas vivenciem o mundo, que possam construir suas aprendizagens, expressar seus desejos é dever de todos, principalmente dos ambientes escolares. Podemos dizer que as infâncias são marcadas por brincadeiras e experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e social do ser humano. Percebemos também que ao longo de décadas, as brincadeiras vêm sofrendo mudanças e influenciando as infâncias, inclusive na forma como elas se relacionam.

Antes, as brincadeiras eram espontâneas e geralmente realizadas ao ar livre, facilitando assim haver troca entre os pares, aprender com o mundo a sua volta e explorar a criatividade de forma natural.

Atualmente, com o avanço cultural e tecnológico, as brincadeiras mudaram influenciando até mesmo na maneira como elas interagem com os amigos, deixando por vezes, as brincadeiras livres e os jogos tradicionais de lado, sendo os digitais os mais desejados, por este motivo as múltiplas infâncias estão com características bem distintas às do passado.

Os ambientes escolares tendem a oferecer mais espaços e tempos para as brincadeiras, pois reconhecem que brincar estimula a criatividade e a socialização. Além disso, algumas instituições de ensino tentam equilibrar atividades dirigidas com momentos livres proporcionando uma educação mais humanizada. O brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural das crianças.

Alguns filósofos e educadores ao longo da história salientaram a importância que tem o brincar para o desenvolvimento delas. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Froebel, são alguns desses e ressaltam a importância de se ter um ensino prazeroso e criativo. Kishimoto (2003, p. 36) nos diz que:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil. Especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiros que exige a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja a concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças expressão motora, gráfica e simbólica.

Essas vivências nos ambientes escolares e as trocas entre os pares tendem a potencializar os aprendizados, criam vínculos, despertam curiosidades e ampliam os conhecimentos, mas quando ocorrem rupturas

nesta transição acabam invalidando os desejos, expressões, expectativas e criatividades, reprimindo assim o direito às infâncias.

A abordagem de Reggio Emília (Malaguzzi, 1991) nos lembra da importância da escuta atenta, o quanto devemos ter um olhar sensível para com as crianças, pois elas têm muito a dizer e a nos ensinar. Pois, sendo as crianças da Educação Infantil as mesmas dos anos iniciais, não deveria haver rupturas entre essas duas etapas de ensino, pelo contrário essa transição deveria deixar memórias afetivas positivas, contribuindo para um amplo desenvolvimento. Uma educação sem rupturas permite que as aprendizagens sejam prazerosas. A literatura infantil, por exemplo, é uma ferramenta poderosa que auxilia no processo da alfabetização, tornando-o mais leve e divertido.

O conhecimento dos códigos e números é algo que fascinam mesmo os que estão na Educação Infantil. Como nos relata Smolka (2012, p. 140): “As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos ‘alunos’ que não sabem, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores”.

Por este fato, compreendemos que a leitura e a escrita são práticas sociais e não um processo linear de aprendizagens. Precisamos ter uma abordagem cuidadosa para que as crianças não sintam que ao ingressarem nos Anos Iniciais elas vão deixar de serem crianças para ter que se alfabetizar. Frases como: “Agora vocês são crianças *grandes* e não podem trazer brinquedos para o primeiro ano” ou “Se copiarem e fizerem o exercício rapidinho eu *até deixo* brincar uns minutinhos” como forma de compensação, pode vir a gerar insegurança, tornando o processo de alfabetização doloroso.

Quando as novas aprendizagens são abordadas de maneira investigativa, instigando a curiosidade ou de forma lúdica desperta neles um maior interesse, e assim elas mesmo buscam adquirir novos saberes. Desta forma aos poucos vão construindo uma nova identidade passando a ser “alunos do fundamental”. Assim como cita Oliveira (2007, p. 126). Ela vai se modificando com seu meio.

Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída: adota

formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.

A **organização dos espaços do ambiente** escolar é outro fator relevante no processo de aprendizagens, pois ele contribui nas potencialidades e no desenvolvimento deles, assim como as abordagens de forma lúdica tendem a tornar esse momento muito mais leve. Sabemos o quanto os professores alfabetizadores são cobrados para que consigam alfabetizar um número máximo de crianças no primeiro ano, e por vezes acabam deixando de lado as brincadeiras e o lúdico. O ideal seria que esta transição ocorresse de forma gradual e planejada, práticas como as que citarei a seguir podem vir a facilitar este processo.

- Continuidade Pedagógica: É importante que haja uma continuidade nas abordagens pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais. Isso significa que as metodologias de ensino deveriam respeitar o desenvolvimento da criança, promovendo a aprendizagem de forma lúdica e interativa.
- Apoio Emocional: As crianças podem sentir ansiedade em relação à mudança e ter um ambiente acolhedor, é fundamental.
- Envolvimento da Família: A participação dos pais em todas as etapas é essencial, desde a adaptação quanto no processo de alfabetização.
- Integração Social: Atividades que promovam a interação entre as crianças da Educação infantil e os novos colegas dos anos iniciais podem ajudar a construir laços e facilitar a adaptação.

As boas práticas propiciam uma transição saudável e positiva, colaborando para que as crianças se sintam seguras e motivadas. A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais deve se dar de maneira respeitosa e enriquecedora, deixando-os serem os protagonistas de sua própria aprendizagem. Com isto podemos compreender que a alfabetização, o acolhimento, a integração, as interações e brincadeiras junto do processo de formação continuada e da relevância em dar à criança o protagonismo dos seus saberes, são bases fundamentais de um processo de transição respeitoso.

Minha relação com o projeto “Transitar”: ideias finais

O projeto de extensão “A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças” desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande FURG, surge da preocupação com as experiências infantis durante a transição entre as duas etapas escolares, tendo com o objetivo desenvolver conjuntamente com as instituições escolares, uma jornada formativa que comprehende e valida esta transição, demarcando o lugar da infância com sensibilidade no processo de escolarização. Tem atuado na escola EMEF Bento Gonçalves, com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Iniciamos nossa jornada em 2024, com um grupo de quatro estudantes da pedagogia bolsistas voluntárias da pedagogia. As primeiras ações que desenvolvemos foram de assessoria às professoras regentes de cada turma, após agregamos brincadeiras, contação de histórias e atividades lúdicas nas tardes em que estávamos inseridas com as turmas. No fim do ano de 2024 proporcionamos junto à escola um momento de interação entre as crianças das EMEI mais próximas com os alunos do primeiro ano da escola Bento Gonçalves.

O projeto Transitar vincula - se às teorias e práticas pedagógicas que contemplam as necessidades e características das crianças durante o processo de transição escolar, dando continuidade e minimizando possíveis rupturas entre as duas etapas do ensino. Tendo como intuito buscar meios de promover uma transição respeitosa, que valorize as infâncias e a construção de vínculos. Além disso, está articulado com os documentos curriculares como BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as Diretrizes e Bases da Educação Infantil, que intensificam a importância de haver um processo de transição gradual, que deixem marcas positivas e que valorize as vivências de cada criança.

No ano de 2024 eu atuei com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, pude perceber algumas características que demonstravam que as crianças estavam passando pelo processo de transição de maneira tradicional, pois agora eles tinham uma rotina mais estruturada, o tempo e a organização se diferenciavam muito da Educação Infantil. Os espaços em sala de aula eram direcionados a alfabetização, o ritmo de aula era bem diferente, sem falar das demandas cognitivas e socioemocionais. Neste cenário, o projeto “Transitar” foi buscando atuar como uma ponte,

que buscava facilitar a adaptação das crianças entre a Educação Infantil e o 1º ano de forma contínua, promovendo ações respeitosas com o tempo de cada criança, proporcionando segurança e acolhimento de forma mais suave e significativa.

Através das atividades que realizamos no projeto “Transitar” foi possível criar laços com a professora regente e com as crianças, onde eu ganhei diversos desenhos e abraços carinhosos como forma de afeto. Através das observações, pude perceber neles, medos, anseios, expectativas, sinais de entusiasmo e curiosidades pelas novas descobertas. Essas observações me fizeram refletir sobre como é importante conduzir uma transição mais lúdica e brincante. Acredito que os maiores desafios enfrentados pelas crianças foi o ritmo de aprendizagem e a falta de brincadeiras, tendo estas como futuras propostas a serem implementadas por nós estudantes atuantes no projeto “Transitar”.

O brincar e as diferentes linguagens (oral, escrita, artística, corporal) tem um papel central na transição escolar, através deles as crianças conseguem expressar suas emoções, constroem vínculos e ampliam seus saberes. Para nós alunas em formação foi gratificante participar deste projeto, pois nos proporcionou múltiplos saberes, dando base para nossa construção docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 25 mar.2025.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: < <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> > Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, DF: 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 22 mar. 2025.

DA SILVA ARAUJO, Mairce; DE SOUSA PESTANA, Amanda; DA COSTA ABREU, Alessandra. Crianças de seis anos no ensino fundamental: por onde caminham as práticas alfabetizadoras?. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, p. 1684-1708, 2021.

FRIEDMANN, Adriana et al. **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessia.** São Paulo: Editora Passarinho, 2022.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: um campo de conhecimento e práticas.** São Paulo: Cortez, 2003.

ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M., & FERREIRA, I. M. (1995). Creches e pré-escolas no Brasil. **Cadernos De Pesquisa**, (85), 81–82. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/955>

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **Alfabetação: apropriação do sistema de escrita alfabetica.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-131, 2005



A TRANSIÇÃO ESCOLAR E A FAMÍLIA DAS CRIANÇAS: REFLEXOS SOBRE ESSA RELAÇÃO

VIVIAM WEYKAMP DE SOUZA
E-mail: viviam.desouza20@gmail.com

Introdução

Este texto se dedica a refletir sobre o processo de transição escolar das crianças que ingressam no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, para que possamos discorrer sobre essa temática, primeiro precisamos entender como estamos interpretando a transição escolar. A transição escolar é um processo de mudança pelo qual as crianças que estão saindo da Educação Infantil passam quando vão para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pode ser desafiador e assustador para os pequenos precisar trocar de espaço, ter uma nova organização de mobiliário da sala, fazer o uso de novos materiais (como, caderno pautado com linhas e lápis de escrever) e se deparar com novas regras de comportamento e conduta. Todas essas situações citadas, são só alguns exemplos das mudanças que ocorreram durante esse processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), não trazem, exatamente uma definição sobre o que é o processo da transição escolar, mas sim, o termo articulação com o Ensino Fundamental. Nesta breve menção, os responsáveis pela elaboração do documento afirmam que as propostas pedagógicas devem

garantir continuidade e desenvolvimento das crianças nos processos de aprendizagem, sem romper com as etapas específicas de cada um. (Brasil, 2010)

Propor ações já na Educação Infantil que ampliem o repertório das crianças para o ingresso nessa nova etapa, apresentando as novidades, que, com certeza, vão surgir nesse novo momento, é um dos caminhos, pois assim elas não se sentirão tão amedrontadas, e sim, seguras sobre o que esperar. Pode ser interessante também, estabelecer o contato entre a professora responsável pela turma de Nível e a professora responsável pela turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, assim a professora do primeiro ano pode dar seguimento nas propostas feitas pela professora do Nível, compartilhando suas experiências e conhecimentos uma com a outra, consolidando uma parceria.

Uma alternativa a se pensar é conversar com as crianças, conhecê-los, pois, “atravessar permanentemente a fronteira entre as lógicas infantil e adulta é uma das condições para que o diálogo entre adultos e crianças permita um real encontro das suas culturas” (Motta, 2013, p.14). Esse encontro proporciona o estabelecimento do vínculo entre a professora e os alunos, possibilitando segurança para que os meninos e meninas sigam atravessando essa nova etapa.

A relação entre a família e a escola, também é essencial em auxílio das crianças nesse momento, pois sabe-se que a família, querendo ou não é uma base para o desenvolvimento das crianças em quaisquer que sejam as atividades que elas pretendem exercer. Silva (2019), afirma que a Família e escola formam um elo fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, cabendo à família o papel de incentivar e apoiar as atividades dos filhos, sem assumir a responsabilidade pelos conteúdos escolares

Esse apoio e incentivo é de grande valia para os alunos. Com a família e a escola trabalhando em conjunto as crianças podem crescer cada vez mais, e para isso é preciso que haja esse espaço para a participação da família, cedido pela escola, e o interesse da família em participar, ambas precisam ter uma relação de reciprocidade.

Sendo assim, a partir das ideias supracitadas, buscamos neste capítulo argumentar sobre a importância da transição escolar e como a participação dos familiares nessa etapa contribui para o trabalho

da escola. Além disso, ainda apresenta experiências vividas na escola Bento Gonçalves parceira no projeto de extensão A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: O Transitar na Educação Básica e na Vida das Crianças e conectar a família e a escola a partir das narrativas do coordenador pedagógico da escola.

Contexto de Atuação: As interações no contexto do Projeto Transitar

Poder fazer parte de um projeto de extensão, como bolsista voluntária, que tem como objeto de pesquisa a transição escolar é muito enriquecedor. Quando a proposta foi feita, até então, não tinha muitas informações sobre essa temática, mas após uma explicação da professora responsável pela iniciativa, o interesse surgiu, e se aprofundar neste assunto que é tão interessante e relevante de se pensar, é de suma importância para as ações dos docentes.

O projeto, além de proporcionar reuniões de estudo, possibilita a inserção em uma escola no bairro Vila da Quinta, na cidade do Rio Grande. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, recebeu o projeto de portas abertas e proporcionou momentos de observação e prática com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Sem contar em um momento muito relevante que aconteceu ao fim do ano letivo de 2024 em que a Escola Municipal de Educação Infantil Abel Troca fez uma visita ao Bento com suas turmas de Nível II. Todos os anos essa ponte é construída, já que a maioria das crianças dessa E.M.E.I são matriculadas na escola Bento Gonçalves.

Antes de detalhar este acontecimento, é preciso explicar como funciona a organização do grupo que compõe essa iniciativa e como foi realizada a inserção na escola. A professora supervisora do projeto, no primeiro dia de visita à escola foi conosco. Conhecemos os espaços, a equipe diretiva, as professoras que aceitaram nos receber em suas turmas e as crianças.

A primeira turma observada, nos primeiros períodos da tarde, foi a do primeiro ano. As crianças foram muito receptivas e carinhosas e a professora responsável pela turma deu abertura para ajudar no andamento de uma atividade que ela estava propondo. Na hora do recreio fomos convidados a conhecer a sala dos professores. Depois

disso, nos encaminhamos para a turma de segundo ano. As crianças também foram muito receptivas, carinhosas e curiosas sobre o que iria ser feito ali. Também nos foi bem-vinda a participação na atividade que a professora estava fazendo.

Partindo disso, nosso grupo passou a ser organizado em duplas. Uma ficou responsável de acompanhar o primeiro ano, e a outra, com o segundo ano. As visitas aconteceram em semanas alternadas, para cada dupla, sempre nas quartas-feiras, assim dando início às ações nas turmas. No começo ocorreram apenas observações, mas depois, durante as reuniões em grupo, foram organizadas oficinas diversas, pensadas para o reforço de algumas questões que estavam pendentes e, claro, relacionadas à temática do projeto, o transitar.

A primeira oficina realizada teve o título: *Quem Sou Eu na Escola?* - está teve como objetivo desenvolver por meio da literatura uma experiência sobre ser criança na escola Bento Gonçalves e como recurso para deslanchar essa proposta foi utilizado o livro ``O Que é uma Criança?'' - da autora, Beatrice Alemagna. Na turma do segundo ano, é relevante mencionar a construção de um livro de desenhos das crianças, todos participaram e até a professora responsável deixou seu registro. O livro ficou intitulado como ``O Que é Ser Criança?''.

A segunda oficina realizada teve o título: *Me Conta Uma História do Que é a Escola?* - que teve como objetivo a escrita de cartas feitas pelo primeiro ano para as turmas de Nível II da escola de Educação Infantil, contando como era a escola em que estavam estudando. O recurso utilizado foi o livro ``O Carteiro Chegou?'' - do autor Allan Ahlberg e ilustrações de Janet Ahlberg.

Devido a alguns imprevistos e a chegada dos últimos dias do ano letivo, o grupo do Transitar não pode organizar novas oficinas, mas esse não foi o fim das ações de 2024. Um último momento pode ser realizado, algo que todos os anos a equipe da escola Bento Gonçalves organiza, e dessa vez contou com a contribuição do projeto.

Na sala de vídeo da escola, as turmas de primeiro ano, as professoras responsáveis pelas turmas, a coordenação e o projeto, receberam as crianças do nível II. Após estarem todos acomodados, a ação começou. No primeiro momento, todas as integrantes fizeram uma breve apresentação e contextualização do que iria acontecer naquela sala.

De repente, alguém bate na porta, e uma viajante carregando uma mala pede para entrar. Tendo permissão ela se colocou de frente para as crianças e se apresentou como uma estudante, que carregava dentro de sua mala, objetos dos mais variados tipos. Todo esse momento foi pensado para que as crianças das turmas de Educação Infantil tivessem um primeiro contato com materiais que estão presentes no cotidiano do primeiro ano do ensino fundamental, de forma lúdica e interativa.

Algo que proporcionou interação, foi a inclusão de objetos que não fazem sentido estar na sala de aula. A cada objeto mostrado pela viajante, elas ficavam interessadas, curiosas e questionavam. Após toda a demonstração, esse momento foi encerrado com a entrega de uma simples lembrança feita por uma das integrantes do projeto, as crianças do primeiro ano entregaram para as crianças do nível II. Um lápis de escrever com a seguinte mensagem: ``Juntos, aprendemos, crescemos e nos divertimos``. Terminando assim, as ações do projeto para o ano de 2024.

Foto 1: Acolhida crianças EMEI



Fonte: arquivo da autora

A transição escolar é um conceito amplo que atravessa uma série de acontecimentos que pertencem a uma sequência, não é um evento isolado, independente. É um processo complexo, que requer planejamento, colaboração e intencionalidade de todos os envolvidos, como os gestores, professores, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, e a coordenação pedagógica da escola. Isto é, sim, um desafio, mas que pode se lidar, por exemplo, com a contemplação da transição escolar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

É importante que todas as escolas tragam em seus PPP, a transição escolar como uma etapa que precisa ser articulada em seus projetos. No processo de elaboração, em conjunto com toda a comunidade escolar, deste documento, é fundamental que se desenvolvam objetivos claros e estratégias que contextualizem a todos sobre essa temática, que busquem levar a mesma ao conhecimento de todos da forma mais acessível possível. E está é uma das frentes do projeto Transitar, incentivar as escolas a articular a transição escolar em seus Projetos Políticos Pedagógicos, para que essa travessia seja reconhecida.

Uma abordagem projetual foi a saída metodológica que o projeto Transitar encontrou para a continuidade das aprendizagens e à adaptação das práticas pedagógicas pensando a necessidade das crianças em cada etapa. Este texto tem o enfoque apenas na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas é válido mencionar que as crianças passam por esse processo mais de uma vez durante suas vidas.

Exemplos disso são: a transição da creche para a pré-escola, considerada um processo de micro transição; a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mencionada no decorrer deste texto; a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental; a transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. A partir da compreensão de que as crianças são singulares e que é preciso levar em consideração os seus contextos sociais é uma forma de acolhimento e reconhecimento das infâncias, e que garante os seus direitos (Monção, 2022).

Outro desafio é proporcionar a interação entre as escolas. Estabelecer uma parceria entre as instituições de ensino pode ser muito importante para diversos processos, não só a transição. A partir dessa parceria muitas

ações podem ser alavancadas, como encontros entre as escolas, troca de vivências e saberes em relação ao ser docente.

Todos estes desafios, podem sim, ser superados, mas para isso é preciso que haja um compromisso institucional, investimento na formação continuada dos docentes, espaços para diálogos e reflexão entre os profissionais e a valorização das experiências e conhecimentos de todos os envolvidos.

Família e Escola: Conectando as Experiências

Ambas, família e escola, são instituições indispensáveis para o desenvolvimento das crianças. A família é o primeiro meio social em que a criança é inserida, e nesse ciclo ela aprende sobre o afeto e os valores que depois, no futuro, vão servir de base para a formação de relações e interações sociais, e quem ela vai ser como cidadão. De acordo com Nascimento et al. (2021):

A família é a principal responsável por promover a educação dos filhos. É nela onde são construídos os primeiros vínculos afetivos e onde ocorre a transmissão dos valores morais e sociais que servirão de base para a construção social e comportamental do indivíduo (p. 6).

Já a escola contribui para o desenvolvimento das crianças quando se trata da educação. Essa instituição proporciona a amplitude nos quesitos corpo, mente e afeto. Nascimento et al. (2021), explica que:

Apesar de complexa, a função básica da escola é formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de exercer sua cidadania. Desta forma, a escola possui um papel fundamental na sociedade, pois, é ela a principal responsável pela sistematização do ensino, organização e desenvolvimento das capacidades científicas, cognitivas, éticas e tecnológicas da comunidade em que está inserida (p.8).

Em busca de melhor compreender como acontece o estabelecimento desta relação e utilizar as informações para melhorar as ações durante a transição escolar, ouvimos uma narração do coordenador pedagógico da escola parceira do projeto. Obtivemos a narrativa partindo de uma pequena entrevista de duas questões, que só foi possível ser feita graças ao consentimento deste docente.

A primeira questão foi elaborada da seguinte forma *“Como a escola percebe a participação da família no cotidiano, e ou/nas atividades propostas pela escola?”*. Nos foi dada a seguinte resposta do coordenador:

Em sua grande maioria, as famílias dos estudantes dos anos iniciais são bem presentes, em especial dos que estão no ciclo de alfabetização. Por serem menores e mais dependentes dos responsáveis, as famílias querem estar a par da vida escolar dos filhos. Estão sempre presentes nas festividades de datas comemorativas. Já com as famílias dos estudantes a partir do 5º ano e principalmente dos anos finais, essa proximidade não é tão recorrente. Os responsáveis comparecerem mais nas entregas de boletins ou quando o estudante reprova em alguma avaliação.
(Coordenador pedagógico, maio de 2025)

É interessante pensar sobre como, dependendo da etapa em que o aluno se encontra, muda o interesse da família. De certo que, os alunos que estão em processo de alfabetização precisam desse olhar atento da família e de todo o acompanhamento que for necessário, ainda mais aqueles que estão chegando no primeiro ano, atravessando a ponte entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A respeito dos alunos do quinto ano, que novamente, estão prestes a passar por outro momento de transição, o olhar da família se mostra de outra forma, mesmo assim, atenta, mais interessada em saber sobre como anda o desempenho de suas crianças e, no caso dos anos finais, seus adolescentes, não sendo tão participativa nas festividades propostas pela escola, o que, se caso fizessem, poderia contribuir ainda mais para o progresso dos alunos nas atividades e avaliações. A participação da família é indispensável para o bom desenvolvimento dos alunos, tanto em atividades sociais ou educativas, propostas pela escola (Ribeiro; Oliveira; Alves, 2023).

Já a segunda questão foi elaborada da seguinte forma *“Sobre a transição escolar, das crianças do primeiro ano, como a escola ou como a coordenação pedagógica compreende este processo?”*. Nos foi dada a seguinte resposta do coordenador:

A transição escolar é um processo importante para os estudantes que ingressam no Ensino Fundamental. Por isso, a escola precisa ter um olhar mais atento e conversar com as professoras para que não haja uma ruptura das habilidades já desenvolvidas durante a Educação Infantil. Nesse sentido, a coordenação tenta, através de formação continuada,

discutir todos os fatores que implicam no entendimento das infâncias, tentando auxiliar as professoras num processo de aprendizagem mais inclusivo, mais lúdico. (Coordenador pedagógico, maio de 2025)

A fala do coordenador reforça as ideias discutidas anteriormente no decorrer deste texto, de que a transição escolar deve sim ser pauta nas reuniões de formação continuada dos docentes, para que eles não causem a ruptura e continuem dando seguimento ao que foi experienciado na Educação Infantil. Tudo é uma sequência e pensar em uma forma de disruptura desde antes da transição para os Anos Iniciais é fundamental para isso. Menezes et al. (2025), afirma que ``a ludicidade e a afetividade ocupam um lugar especial nessa transição``.

Esta narrativa, só contribui ainda mais para a defesa da inserção da transição escolar como parte dos objetivos a serem trabalhados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Assim as crianças vão ter seus direitos atendidos de todas as formas possíveis.

Considerações Finais

Em resumo, as reflexões trazidas neste texto nos fazem pensar mais sobre a importância da transição escolar como um processo que deve sim, ser contemplado nas práticas dos docentes, nos documentos orientadores aqui mencionados - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Projetos Políticos Pedagógicos.

Compartilhar as vivências como participante de um projeto que trás está importante temática, também é fundamental para que se possa ter cada vez mais o conhecimento a respeito. Os projetos contribuem para a pesquisa e ampliação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores e professoras.

E a participação da família, a partir da narração do coordenador pedagógico, se provou indispensável no desempenho das crianças, pois se há “A falta de interesse da família em participar das atividades propostas pela escola em seus espaços e não contribuir em casa com o que o professor dá início em sala de aula, dificulta o desenvolvimento das crianças no âmbito escolar”(Nascimento et al., 2021). Que possamos trabalhar lado a lado nessas jornadas, para que nossas crianças consigam alcançar e desenvolver todas as habilidades necessárias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MENEZES, Maria Aparecida de; COSTA, Simone Marques; SIQUEIRA, Nicolas Krugel; GRIGOROVSKI, Letícia D'Amato dos Reis; MAGNANO, Walaci; NUNES, Paula de Castro. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma revisão narrativa de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 11, 26 de março de 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/11/a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental-uma-revisao-narrativa-de-literatura>

MONÇÃO, M. A. G. (2022). Frestas dos Direitos das Crianças. In: FRIEDMANN, Adriana; LAMEIRÃO, Luiza; LEVY, Paula Cristina S. Haddad; ECKSCHMIDT, Sandra; FARIA, Vanda Elisa. **Olhares para as crianças e seus tempos**: Caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP. Editora Passarinho, p. 147 - p. 169.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos**: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo; PAIVA, Maria Rael Fernandes; FROTA, Ricardo Costa; SOUSA, Mary Helen Aragão. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 01-24, 2021. <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824>.

RIBEIRO, Franrobson Rodrigues; OLIVEIRA, Samara Pinheiro de; ALVES, Gabriel Cunha. A importância da participação ativa da família no âmbito escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 45, 21 de novembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/45/a-importancia-da-participacao-ativa-da-familia-no-ambito-escolar>.

SILVA, Cristiane Rosana da. A importância da parceria da família e a escola na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 07, Vol. 09, pp. 86-95. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959. Link de Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola.



SOBRE OS AUTORES

Daniele Simões Borges

Doutora em Educação em Ciências (PPGEC) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE/FURG) e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Brasil. Vice-líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. Coordenadora do projeto de extensão A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças.

Ana Luisa Feijó Cosme

Licenciada em Letras e Pedagogia, mestre e Doutora em Letras (FURG). Neuropsicopedagoga e Psicopedagoga Clínica, Educacional e a Institucional. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva e em Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, atua na rede municipal de Rio Grande com regência nos Anos Iniciais e no Atendimento Educacional Especializado.

Renê de Abreu de Barros

Graduado em Letras/Português e Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais e em Alfabetização e Letramento. Professor da rede pública municipal da cidade do Rio Grande/RS. Atualmente é coordenador pedagógico da EMEF Bento Gonçalves.

Bruna Telmo Alvarenga

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG). Mestre em Educação (FURG). Especialista em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia Clínica e Institucional; Orientação Educacional. Professora na Escola Municipal de Educação Infantil Abel Troca.

Bruna Valadão Flôres

Licenciada em Pedagogia (FURG). Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais (Unicesumar) e em Gestão Escolar (Unifecaf). Professora na Escola Municipal de Educação Infantil Abel Troca.

Cíntia Nachtigall Schmidt

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista voluntária no projeto de extensão *A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças*.

Daniele Araújo Pereira

Pedagoga, especialização em orientação educacional. Professora da rede municipal e Orientadora na EMEI Alcides Barcelos

Débora Ossanes

Professora da Educação Infantil no município do Rio Grande. Professora preceptora do Projeto Residência Pedagógica nos anos de 2022 e 2023. Vice-diretora da EMEI Profª Maria da Glória Pinto Pereira. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Emiliane Rodrigues Dominguez

Pedagogia (Educação Infantil) FURG. Mestrado em Educação/ PPGEd/FURG. Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Uninter). Professora na rede municipal e coordenadora pedagógica e professora do AEE na EMEI Alcides Barcelos.

Fernanda da Silva Escobar

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade São Luiz). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal do Rio Grande na Escola de Educação Infantil Miguel Couto e no Colégio Marista São Francisco, em Rio Grande.

Gracielle Ribeiro

Professora da Educação Infantil no município do Rio Grande. Professora preceptora do Projeto Residência Pedagógica nos anos de 2022 e 2023. Vice-diretora da EMEI Profª Maria da Glória Pinto Pereira. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Katiúscia Rodrigues de Campos

Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em ensino de Língua Portuguesa (FURG) e Alfabetização e Letramento (Faculdade São Luís), pedagoga e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lídia Oliveira Dias

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG. Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande e diretora da EMEI Alcides Barcelos.

Lindsey Machado de Oliveira

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG).

Mariza Rodrigues

Licenciada em Pedagogia (FURG). Pós-graduada em Educação Inclusiva (Faculdade São Luiz), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Faveni), e Atendimento Educacional Especializado – AEE (Faveni). Capacitação em Ludopedagogia na Educação Infantil, Educação Inclusiva e Autismo (Faveni). Professora na Escola Municipal de Educação Infantil Abel Troca.

Rochele Rita Andreazza Maciel

Pós-doutora em Educação. Doutora e Mestre em Educação pela UCS. Estágio de doutoramento sanduíche na Università Degli Studi di Firenze. Especialização em Metodologia de Ensino. Psicomotricidade Relacional e graduação em Licenciatura Plena em Educação Física e Pedagogia. Na Universidade de Caxias do Sul (UCS) é docente nos cursos de Educação Física e Pedagogia.

Ruth Vallente Moreira

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista voluntária no projeto de extensão *A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças*.

Valéria Borges Furtado

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista voluntária no projeto de extensão *A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças*.

Veridiana Caseira

Pedagoga e filósofa. Mestre em Educação e pós-graduada em Gestão Educacional. Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Abel Troca.

Viviam Weykamp de Souza

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista voluntária no projeto de extensão *A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o transitar na Educação Básica e na vida das crianças*.

O livro *Transitar* reúne reflexões, práticas e experiências de professoras, pesquisadoras, estudantes do ensino superior e escolas engajadas na construção de percursos mais sensíveis no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com base em concepções de infância, pedagogias participativas e abordagens que valorizam a escuta, o brincar e o sentimento de pertencimento, os capítulos abordam diferentes dimensões da transição escolar, desde o planejamento institucional até os microgestos cotidianos que sustentam a continuidade das experiências das crianças.

A obra articula contribuições teóricas e vivências concretas, destacando a importância de ações que promovam pertencimento, continuidade entre etapas, protagonismo infantil e a participação ativa de famílias e comunidades. Projetos, práticas e relatos demonstram que a transição pode ser compreendida como um processo relacional e coletivo, que exige sensibilidade pedagógica, escuta e compromisso ético com o tempo das infâncias.

Mais do que oferecer respostas prontas, o livro se propõe como espaço de diálogo, provocando professores e professoras a refletirem sobre como sustentar a ludicidade e o cuidado ao longo das diferentes fases da vida escolar. Ao valorizar a voz de quem vive e acompanha o cotidiano das crianças, a publicação contribui para fortalecer práticas pedagógicas que respeitam os direitos da infância e reconhecem a escola como lugar de afeto, escuta, acolhimento e transformação.



PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

FURG

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



casaletras.com



ISBN: 978-65-5220-040-2