

KELLEN PATRÍCIA TERRES HUGO

A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS DE ESTRUTURA E SUSTENTAÇÃO DOCENTE

ORIENTADOR: PROF. DR. RODRIGO SABALLA DE CARVALHO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED - UFRGS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KELLEN PATRÍCIA TERRES HUGO

**A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: estratégias de
estrutura e sustentação docente**

Porto Alegre
2024/1

KELLEN PATRÍCIA TERRES HUGO

A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: estratégias de estrutura e sustentação docente

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre
2024/1

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que, como eu, se preocupam com a educação das crianças, lutando por seu direito a uma infância plena.

Aos professores que marcaram minha trajetória acadêmica durante estes quatro anos de graduação.

Ao meu orientador, Rodrigo Saballa de Carvalho, que me inspirou com sua paixão pela Educação Infantil e me guiou pacientemente na construção desta pesquisa.

Às minhas colegas e amigas da graduação, com quem compartilhei momentos importantes desta jornada. Em especial à minha amiga, Denise Pasuch, que esteve comigo nos momentos mais importantes dessa trajetória.

Aos meus pais, irmãs, cunhada e sogra, que sempre torceram por mim. Vocês são minha base.

Ao meu esposo, que me incentiva diariamente e me auxiliou nas tarefas diárias, permitindo a conclusão desta pesquisa.

Aos meus filhos, minha maior inspiração, que me dão força para lutar por um futuro melhor e por uma educação digna. Vocês são minha força diária.

Por fim, dedico este trabalho a todas as crianças que cruzarão minha trajetória docente. Desejo ser lembrada como a professora que sempre se preocupou em garantir uma educação digna e cheia de afeto.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me sustentou e me impediu de desistir. Sem Ele, nada seria possível.

Agradeço a todos que torceram por mim antes mesmo de eu ingressar na faculdade, acreditaram na minha capacidade e me incentivaram nesta jornada. Vocês me mostraram que nunca é tarde para correr atrás dos sonhos.

Aos meus pais, Geci e Paulo, por todo amor, dedicação e incentivo aos estudos, garantindo sempre o melhor para minhas irmãs e para mim.

À minha irmã Cláudia, que me fez lembrar do meu antigo sonho de ser professora, em uma conversa decisiva para mim.

À minha irmã Suélen, cuja ajuda nos estudos foi essencial para alcançar este sonho. Sua presença e apoio são fundamentais na minha vida.

À minha cunhada, Vanessa, e à minha sogra, Neida, por torcerem por mim com tanto carinho e me apoiarem sempre.

Ao meu esposo, Juliano, que muitas vezes assumiu as tarefas de casa e cuidou dos nossos filhos para que eu pudesse estudar. Obrigada, amor, pela paciência e incentivo. Seu apoio foi fundamental.

Aos meus filhos, Richard e Theo, que renunciaram a momentos comigo para que eu pudesse estudar. Espero que, quando crescerem, se orgulhem de mim, pois tudo o que faço é pensando no melhor para vocês.

Agradeço também às professoras e coordenadoras que participaram desta pesquisa, compartilhando suas práticas e experiências.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Rodrigo Saballa, por abraçar esta pesquisa comigo desde o início. Suas palavras em cada etapa me deram ânimo para prosseguir e me ajudaram a me aprofundar cada vez mais na temática da pesquisa. Sou infinitamente grata por todo o apoio, organização, paciência e inspiração.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, a partir das contribuições da área da Educação Infantil, bem como do campo de estudos sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, tem como objetivo geral evidenciar as concepções de professoras e coordenadoras de pré-escola que atuam em Escolas de Educação Infantil públicas da rede municipal sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como as estratégias utilizadas por elas para promoção de transições bem-sucedidas. Em tal direção, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) abordar as concepções das professoras em relação à transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) explicitar o conceito de transição entre ciclos educativos; c) discutir a importância do planejamento da transição entre ciclos educativos, bem como de estratégias que deem suporte às crianças na pré-escola; d) apresentar indicadores para que se possa pensar em um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental envolvendo professoras, crianças, gestores e famílias. Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida através da realização de entrevistas semiestruturadas, com duas professoras de Educação Infantil que atuam na pré-escola e duas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. A leitura das entrevistas foi realizada a partir da análise do conteúdo. Partindo das análises dos dados gerados mediante a realização das entrevistas foram definidas as seguintes unidades analíticas: a) as concepções das entrevistadas sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) o papel docente na promoção de transições bem-sucedidas da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; c) os desafios enfrentados pelas entrevistadas em relação à promoção de transições escolares bem-sucedidas e as mudanças que ocorrem na vida das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental; d) as propostas de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil em que atuam as entrevistadas; e) as sugestões das professoras e coordenadoras para o desenvolvimento de um projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e a importância das famílias nesse processo. Por meio da análise das narrativas das entrevistadas foi possível inferir que a expectativa de que as crianças cheguem alfabetizadas ao Ensino Fundamental e a falta de comunicação entre as etapas iniciais da Educação Básica são os principais desafios para uma transição bem-sucedida. Além disso, destaca-se o fato das entrevistadas acreditarem ser essencial promover a continuidade das aprendizagens entre essas duas etapas, evitando rupturas abruptas. Para isso, as entrevistadas evidenciam em suas narrativas a importância do diálogo e da articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e ações que envolvem a família durante o processo de transição. Por fim, a partir da análise das entrevistas, bem como do referencial teórico sobre transições entre ciclos educativos, são compartilhados indicadores para que se possa pensar em um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental que confira estrutura e sustentação às crianças e suas famílias nesse processo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transição entre ciclos educativos. Pré-escola. Docência. Narrativas docentes.

SUMÁRIO

1	REFLETINDO AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS EDUCATIVOS.....	6
2	A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	19
2.1	A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA E AS TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
2.2	OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ABORDAGEM DAS TRANSIÇÕES EDUCATIVAS	27
2.3	ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS NA TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO.....	31
2.4	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO AS CRIANÇAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA.....	40
2.5	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO OS DOCENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA.....	44
2.6	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO AS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA	50
2.7	AS TRANSIÇÕES EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS: CRIANÇAS, DOCENTES E FAMÍLIAS NO PROJETO EDUCATIVO	56
3	A ENTREVISTA COM PROFESSORAS E COORDENADORAS DE PRÉ-ESCOLA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	61
3.1	OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
3.2	APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	66
3.3	O ROTEIRO DE ENTREVISTA	69
3.4	A LEITURA DAS ENTREVISTAS POR MEIO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	71
3.5	A ÉTICA NA PESQUISA – ANTES, DURANTE E DEPOIS – DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	74
4	TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DOCENTES	75
4.1	AS CONCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	77

4.2	O PAPEL DOCENTE NA PROMOÇÃO DE TRANSIÇÕES BEM-SUCEDIDAS DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	83
4.3	OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ENTREVISTADAS EM RELAÇÃO A PROMOÇÃO DE TRANSIÇÕES ESCOLARES BEM-SUCEDIDAS E AS MUDANÇAS QUE OCORREM NA VIDA DAS CRIANÇAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	96
4.4	AS PROPOSTAS DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUE ATUAM AS ENTREVISTADAS.....	102
4.5	AS SUGESTÕES DAS PROFESSORAS E COORDENADORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO INSTITUCIONAL DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPORTÂNCIA DAS FAMÍLIAS NESSE PROCESSO.....	107
5	REFLEXÕES FINAIS SOBRE A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	119
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE	129

1 REFLETINDO AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS EDUCATIVOS

Quer o bom senso quer a evidência da investigação ensinam que as aprendizagens novas se suportam geralmente nas aprendizagens já feitas e que há um contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento. A necessidade de continuidade educativa vem-nos desta constatação de que a aprendizagem é um contínuo experiencial e reflexivo (Formosinho *et al.*, 2016, p. 101).

Esse excerto, retirado do livro “Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica”, de Formosinho *et al.* (2016), me faz refletir sobre a necessidade de se problematizar sobre o processo de transição entre ciclos educativos e o que está envolvido nele. O tema do presente Trabalho de Conclusão, que é a **transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental**, surgiu em decorrência da minha trajetória acadêmica, principalmente das cadeiras da Educação Infantil. Todas as discussões fomentadas em aula acerca das transições, juntamente com a experiência da Semana de Observação e Prática, que fazem parte da disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, Educação Infantil: a prática e seus sujeitos; minha atuação por duas semanas em uma escola da rede particular da Educação Infantil em uma turma de pré-escola, jardim B, com crianças entre cinco e seis anos, em que presenciei momentos que me fizeram refletir a transição, me trouxeram a seguinte questão, a qual defini como problema de investigação do presente Trabalho de Conclusão do Curso: Como professoras que atuam na pré-escola com crianças de cinco anos entendem o processo de transição para o 1º ano do Ensino Fundamental?

Através dessa experiência, na qual em diversos momentos ouvi da professora titular que as crianças precisavam se acostumar a determinadas situações, visto que a partir do ano seguinte ela não estaria mais com eles e precisariam aprender a fazer determinadas coisas que não estavam acostumadas, como ficarem sentadas por mais tempo, ficarem em silêncio ou até mesmo não terem o momento da brincadeira. Isso me faz questionar o papel do educador nesse processo de transição e suas estratégias para que ela seja bem-sucedida, sem atropelos ou ameaças. Eis o principal motivo do meu interesse pelo tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Outro aspecto importante, esse ligado à minha vida particular, além da minha formação como educadora, também relaciono todo conhecimento adquirido ao longo do curso para também ser uma mãe melhor para meus dois filhos: o menor de três anos, que no primeiro semestre da graduação tinha apenas cinco meses de vida, e o mais velho com sete anos. Nesses termos, venho tentando aplicar teorias aprendidas no curso, jogos, o

brincar heurístico e tudo o que posso na direção de juntar a maternidade com minhas aprendizagens de futura docente.

Concomitante com o meu interesse pelas transições, em especial a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, me vi na prática vivendo isso com o meu filho mais velho. O último ano da Educação Infantil foi regado a muitas emoções e despedidas de um ciclo, que, como mãe, também foi doloroso. O último dia de aula foi um dia no qual a professora dele e eu choramos ao nos despedir, e ao ouvir o pedido tão amoroso daquela professora: “Cuida bem dele”, me fez pensar: será que ele está preparado para isso? E eu estou preparada? E, ao entrar para o primeiro ano, tive a certeza de que nem ele e nem eu estávamos preparados para isso e o desafio foi e é ainda maior, visto que o processo de transição continua presente na vida dele. É um ponto importante para pensarmos a transição, não apenas do ponto de vista da criança, mas das famílias envolvidas também. Então, essa perspectiva também será abordada no texto, já que para a família também é um momento muito delicado.

Sendo assim, ao compartilhar minhas primeiras inquietações, como pesquisadora, graduanda de Licenciatura em Pedagogia e mãe, visio trazer uma discussão acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, para pensarmos sobre os métodos utilizados nas transições escolares atualmente, visto o envolvimento de muitas questões e atores nesse processo. Dito isso, através da minha pesquisa, pontuarei sobre indicadores para se planejar uma transição mais tranquila e respeitável para todos envolvidos, e, principalmente, para as crianças que vivem essa transição diretamente.

A fim de realizar as discussões mencionadas, primeiramente, cabe mencionar que a aprendizagem das crianças demanda continuidade. Conforme argumenta Formosinho *et al.* (2016), o ideal em um processo de aprendizagem é que haja uma continuidade na progressão do saber, em que as aprendizagens novas se sustentam nas aprendizagens já adquiridas. O autor ainda evidencia que não é exatamente assim que ocorre na prática e que “a lógica na transição entre ciclos no sistema educativo não parece basear-se neste princípio” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 101). Diante dessas considerações, buscarei, com o meu Trabalho de Conclusão, analisar a realidade das transições e procurar contribuir no sentido de refletir as formas de como as continuidades devem estar presentes nas práticas educativas e que essas não sejam apenas uma proposta de ideal, mas, sim, que sejam reais, assim como aponta o autor citado. É com essa ideia que inicio a escrita do presente Trabalho

de Conclusão, no qual o conceito de transição estará constantemente presente, no intuito de pensar a respeito da transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Todavia, antes de nos aprofundarmos no tema em questão, é importante entendermos o conceito de transição.

Estamos em constante processo de desenvolvimento, nossas trajetórias de vidas são marcadas por recorrentes mudanças e em cada uma delas passamos por um período de transição. Desse modo, é importante refletirmos que a transição é um processo ao qual todos passam, em todas as fases da vida. Segundo Bronfenbrenner (1989, p. 191), o desenvolvimento humano é, então, definido como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”.

Nesse cenário, a partir do que o referido autor aponta, vemos que a interação entre o sujeito e o ambiente produz constância e também mudanças. Essas mudanças podem ser em vários sentidos, algumas mais sutis e outras que marcam mais a vida do sujeito e ocorrem inevitavelmente na interação do sujeito com o ambiente, e são por essas mudanças que todos passamos durante a vida, que ocorre a transição entre a etapa de vida atual e a próxima. Sendo assim, embora o presente estudo tenha como foco principal a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, é indispensável mencionar que não existem apenas transições escolares, mas que, enquanto seres humanos, passamos por constantes processos de transições em nossas vidas no decorrer de nosso desenvolvimento, como uma mudança de moradia, casar, ter filhos, trocar de emprego, ou qualquer situação que nos tire de uma fase de nossas vidas e nos coloquem em outra.

No que diz respeito as transições escolares, Formosinho *et al.* (2016) aponta duas modalidades: as transições horizontais e as transições verticais. A distinção entre transições horizontais e verticais no contexto das transições escolares é, de fato, importante e será desenvolvida de modo mais denso no próximo capítulo. Todavia, a seguir, evidenciarei a diferença entre as duas tipologias. As transições horizontais referem-se a transições que ocorrem dentro do mesmo nível ou ambiente educacional. No contexto da Educação Infantil, isso pode incluir transições de uma atividade para outra durante o dia, passando da hora de brincar para a hora do lanche, ou de uma sala de aula para a outra dentro da mesma faixa etária (Piva, 2019). Por outro lado, as transições verticais envolvem a passagem de um nível educativo para outro, como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou

de um nível de escolaridade para outro, por exemplo. Essas transições geralmente envolvem mudanças no ambiente de aprendizagem, no currículo e nas expectativas dos alunos.

Mediante o exposto, destaco que as transições horizontais são aquelas que ocorrem no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, apoiada na pesquisa de Piva (2019) sobre transições cotidianas na vida de bebês e crianças bem pequenas na creche, na qual a autora disserta sobre a necessidade de refletir o que são e sobre os modos de fazer as transições cotidianas na Educação Infantil, é possível perceber que as transições horizontais acontecem em vários momentos, como, por exemplo, no momento em que o bebê deixa de usar fraldas ou chupeta, na introdução alimentar, quando aprende usar a colher ou depois o garfo, quando começa a andar, e em tantos outros momentos do cotidiano.

E a segunda modalidade de transição são as transições verticais, as quais são marcadas pela transição entre ciclos educativos, o qual é o foco da minha pesquisa, cuja característica central para que ocorra a mudança é a idade das crianças. Nessa modalidade, se encontra a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Desse ponto de vista, é importante pensar nessa transição, como um rito de passagem, o qual (assim como nas transições horizontais) deve ser planejado, acompanhado e produtivo para as crianças no sentido do desenvolvimento e aprendizagem delas. Nesse sentido, Vogler, Crivello e Woodhead (2008) argumentam que as transições podem ser interpretadas como “momentos-chave no processo de aprendizagem sociocultural através dos quais as crianças modificam o seu comportamento com base nos novos conhecimentos adquiridos da interação social com o seu ambiente”. (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008, p. 9).

Assim, no decorrer desta pesquisa abordarei acerca dessas inquietações e o **objetivo geral** está em evidenciar as concepções de professoras de pré-escola que atuam em Escolas de Educação Infantil Pública sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como as estratégias utilizadas por elas para promoção de transições bem-sucedidas. Nesse sentido, a partir da questão de pesquisa exposta e do objetivo geral, considero importante apresentar os seguintes objetivos da investigação: a) abordar as concepções das professoras em relação à transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) explicitar o conceito de transição entre ciclos educativos; c) discutir a importância do planejamento da transição entre ciclos educativos, bem como de estratégias que deem suporte às crianças na pré-escola; d) apresentar indicadores para que

se possa pensar em um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental envolvendo professoras, crianças, gestores e famílias.

A partir dos objetivos específicos elencados, ressalto que os conceitos centrais da minha investigação são os seguintes: Educação Infantil, transição entre ciclos educativos, tempos, espaços e materiais. Desse modo, prosseguindo a discussão apresentarei uma abordagem inicial dos referidos conceitos, bem como as implicações dos mesmos na pesquisa que estou propondo.

A Educação Infantil, primeira etapa educativa da Educação Básica, é ofertada em instituições públicas e privadas, para crianças de zero a cinco anos e onze meses. Sendo que de zero aos três anos na creche e dos quatro aos cinco anos e onze meses, na pré-escola, esse último, em caráter obrigatório, por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

Conforme Barboza (2020), foi a partir da Constituição de 1988 que as creches passaram a ser de responsabilidade da educação, já que antes disso, era vinculada à área de assistência social, sendo a inserção da criança diretamente articulada ao fato de os pais estarem trabalhando para, assim, garantir a vaga da criança. A creche, hoje, porém, já é um direito da criança e a pré-escola, além de um direito, é também, etapa obrigatória na Educação Básica, desde 2013. Em tal direção, concordo com Barboza (2020, p. 14), quando afirma que “[...] a necessidade de educação da criança, agora registrada na Lei, deixa de ser alvo apenas do interesse e passa a ser ‘um direito, gerando uma responsabilidade’”. Desse modo, é possível perceber que a Educação Infantil passa a ganhar visibilidade e a ser reconhecida como etapa na Educação Básica, e a criança, vista como sujeito de direitos.

Desse modo, a Educação Infantil é a etapa da Educação Básica que antecede os primeiros anos do Ensino Fundamental e é nesse ponto que chegamos à transição entre ciclos educativos. Como já mencionado, a transição, de modo geral, é o momento de vida onde ocorrem mudanças de um estado para outro e ocorrem desde o nascimento até a morte do indivíduo, sendo “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 5). Assim, Bronfenbrenner define o desenvolvimento humano ao apresentar o conceito de ambiente ecológico, no qual a pessoa vive as transições de acordo como o ambiente em que está inserida se apresenta naquele momento, ocorrendo as mudanças de vida, e é aí, então, que ocorrem as transições horizontais ou verticais. Sob esse foco, em minha pesquisa busco compreender melhor a

transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma transição vertical marcada por inúmeros desafios e sentimentos.

Diante disso, cabe destacar o argumento de Formosinho *et al.* (2016, p. 132), quando afirma que “[...] essa transição representa, na vida de cada criança e de cada família, uma transição ecológica determinante, identificada com o crescimento e com a continuidade do percurso educativo”. Isso quer dizer que a transição deverá seguir estratégias que respeitem o processo da criança, no qual tenha a continuidade das aprendizagens e, ao mesmo tempo, o acolhimento afetivo se faça presente.

Nesse contexto, destaco a importância de se discutir sobre tempos, espaços e materiais quando se aborda a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Sobre isso, Karpinski (2022, p. 102) aponta que a transição entre essas duas etapas “envolverá descontinuidade e continuidades, e destacamos entre elas a questão do tempo e do espaço; por exemplo, o tempo das crianças não será mais o tempo da Educação Infantil”. Corroborando com essa afirmação, Kempf Bolgenhagen *et al.* (2021, p. 111) afirma que “o tempo e o espaço possivelmente serão gerenciados pelos adultos e numa lógica de trabalho, e não da brincadeira como a da Educação Pré-Escolar”.

Diante das falas das referidas autoras, podemos ver que a transição escolar para o 1º ano marca mudanças significativas na vida das crianças. Com continuidades e descontinuidades, em que se esperam delas um novo comportamento, com tempos, espaços e materiais diferentes que na Educação Infantil. Logo, os docentes terão a missão de pensar sobre tais mudanças, que tenham como objetivo favorecer as continuidades e evitar a fragmentação das aprendizagens das crianças.

Portanto, isso significa que o docente precisa reorganizar “[...] a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais [...] de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem” (Brasil, 2004, p. 21). Ou seja, os docentes precisarão pensar e planejar os espaços, tempos e materiais para favorecer as transições escolares para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, entendo que as estratégias envolvendo tempo, espaço e materiais devem estar presentes nessa transição, assim como trazem uma importância durante toda Educação Infantil e anos iniciais. No que diz respeito ao espaço e o tempo, Arenhart e Lopes (2016) apontam algumas direções que nos ajudam a compreender melhor a respeito de tais

conceitos, como ao afirmar que a relação espacial é marcada por uma vivência do espaço como lugar-território para as crianças. Considerando isso, Arenhart e Lopes (2016, p. 21) apontam que “[...] o conceito de espaço geográfico não como superfície plana, natural, mas como fruto da produção humana e, portanto, construído social e culturalmente, esse é constituído por três categorias: a paisagem, o lugar e o território”. Sendo assim, cabe destacar que a noção do espaço ultrapassa ao mero espaço como uma área física e que este precisa ser explorado produzindo sentido para a turma e para cada criança individualmente.

Descrevendo, então, as três categorias: a paisagem – vem a ser “as formas observáveis no espaço, geradoras de processos sociais e construídas por eles, formadoras de identidades e subjetividades. Os parques infantis, por exemplo, são paisagens clássicas da infância” (Arenhart; Lopes; Jader, 2016, p. 21). Como lugar “compreende-se o espaço que passa a ser dotado de sentido e valor quando do estabelecimento de relações humanas e afetivas com ele” (Arenhart; Lopes; Jader, 2016, p. 21). Um exemplo que os autores trazem a respeito de lugar é sobre o vão lateral, que, para os adultos, não há relação afetiva com esse local, sendo assim, é apenas espaço; porém, para as crianças, é lugar de encontro, de brincadeira, de esconderijo e de proteção. E, por fim, território – que são os lugares no espaço, onde há relação e divisão de poder. Os autores apontam que é comum perceber as crianças delimitando e lutando por seus territórios “quando impedem que outros (crianças ou adultos) entrem na brincadeira e ocupem o espaço de que se apropriaram” (Arenhart; Lopes; Jader, 2016, p. 22).

Desse modo, é possível evidenciar o quanto o espaço é crucial ao se tratar das crianças, e o que é considerado um local sem sentido para o adulto, pode ser um local cheio de sentidos para uma criança. Assim, durante a Educação Infantil, a criança tem paisagens, lugares e está acostumada a conquistar o seu território individualmente ou em pares. E ao adentrar no Ensino Fundamental se vê em outros espaços, totalmente diferentes, nos quais irá lhe fazer falta todo aquele cenário e cantinhos a que estava habituada.

Sendo assim, devemos repensar as formas de planejar essa transição, na qual, inevitavelmente, irão ocorrer muitas mudanças. Porém, algumas mudanças podem ser planejadas, com o intuito de aproximar de certa forma esses dois espaços, sem retirar o lúdico abruptamente da vida das crianças. No capítulo dois, trarei mais sobre isso. Todavia, essa introdução serve para já refletirmos os significados que o espaço tem na vida das

crianças e o quanto isso impacta na transição delas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Considerando a importância do espaço, outro fator que Arenhart e Lopes (2016) apontam como algo com significado específico para as crianças e para os adultos é o tempo. Segundo os autores, o tempo como experiência “é o tempo que se preenche de sentido pela experiência a ele relacionada. É o tempo, pois, da fruição, do desfrute do presente, da experiência vivida, sentida e compartilhada” (Arenhart; Lopes; Jader, 2016, p. 24). O tempo vivido no presente é o tempo *aión*, ele não se aprisiona ao passado ou ao futuro. Assim, é o tempo vivido pela criança, livre de amarras e voltado unicamente às suas brincadeiras e os sentidos que aquilo tem para ela agora. Já os adultos não vivem o tempo assim, na escola, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o tempo é preenchido com atividades, cada qual de uma forma diferente, então, o adulto vive o tempo de forma cronológica. Podemos dizer que a cultura do tempo *chronos* é a cultura do capital.

A cultura do tempo *chronos* está presente nos tempos da escola. Com isso, os docentes vivem em função do tempo cronologicamente e isso “[...] faz com que as professoras se preocupem tanto em preencher o tempo das crianças com os ditos “trabalhinhos” ou com uma rotina fixa e dirigida” (Arenhart; Lopes; Jader, 2016, p. 24). Por conta disso, muitas ações significativas para as crianças são abruptamente interrompidas. Muitas vezes a criança é impedida de concluir uma brincadeira porque está na hora de entrar e fazer o trabalhinho de Natal, por exemplo. O espaço do pátio é cronometrado para que todas as turmas o utilizem, muitas vezes interrompendo o processo da brincadeira no auge da sua potência para produzir aquilo que o adulto (educador e família) normalmente valoriza mais, o trabalho estruturado. Isso tudo para que se cumpra um cronograma preestabelecido por planejamentos que, muitas vezes, nem fazem sentido para as crianças ou que poderiam esperar.

Em tal direção, se na Educação Infantil a criança já lida com a pressa do adulto, assim também é no Ensino Fundamental, de forma mais ampla. Nesse caso, o tempo é totalmente voltado para a produção da criança, desde sua entrada em sala de aula, onde não há nem mais a roda de conversa: ela entra, senta e já começa a copiar a rotina que será seguida. Para piorar, naquela rotina não terá o momento da brincadeira. Terão disciplinas e, no máximo, o recreio – esse pequeno espaço de tempo que a criança terá a permissão de

brincar. Essa criança tão pequena que agora tem o seu tempo totalmente controlado pelo adulto.

Nessa perspectiva, nem a hora do recreio é uma hora livre do controle do adulto, “[...] ele também é condicionado a normas e regras, como, por exemplo, não pode correr, não pode subir em árvore, não pode se molhar, não pode jogar bola, etc.” (Nogueira, 2011, p. 53). Controla-se o tempo, controlam-se as maneiras de brincar da criança, interrompendo suas formas criativas de utilizar o seu tempo. Portanto, discutir a noção de tempo e temporalidades é fundamental para pensar conceitualmente as transições entre os ciclos educativos.

Consequentemente, os materiais também são parte integrante e não menos importante nesse conjunto que envolve tempo e espaço na Educação Infantil e no processo de transição para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o professor tem papel central, visto que é ele que deverá ofertar o material para a criança utilizar, e é a criança que dará o sentido para o uso daquele material. Ao imaginar os materiais ofertados para as crianças, podemos começar fazendo um exercício ao imaginar as diferentes materialidades que existem na pré-escola e no Ensino Fundamental. Quais são os mais utilizados em cada espaço? Existem alguns materiais que podem ser utilizados nas duas etapas da educação?

Diante dessas questões, Russo (2007) afirma a potencialidade das escolhas do professor ao determinar quais materiais irá ofertar para seus alunos na Educação Infantil, quando cada uma de suas escolhas tem uma intencionalidade e os materiais possam promover experimentações. Desse modo, o mencionado autor afirma que escolhe os materiais “[...] com precisão contínua e a cada dia e, durante o ano, procuro garantir um certo equilíbrio entre *tipos* diferentes deles. Faço dos objetos materiais para as brincadeiras um investimento ‘educativo-didático’” (Russo, 2007, p. 72). A partir disso, podemos reparar que, na Educação Infantil, de certo modo, o professor possui autonomia para poder escolher a materialidade que irá utilizar conforme as demandas da turma que estiver atuando. Em contrapartida, no Ensino Fundamental, a materialidade é um pouco mais restrita e no primeiro ano, principalmente, mais voltada para a alfabetização. Sendo assim, os materiais lúdicos são instantaneamente deixados de lado e entram as folhas estruturadas, o quadro negro e o caderno.

Tal reflexão é indispensável, não no sentido de comparação, mas para apontar indicadores que nos ajudem pensar nesses aspectos em relação aos processos de transição

das crianças. Cada etapa possui suas características; não tenho a pretensão de querer unificar as duas primeiras etapas da Educação Básica, assim como também creio que não seja o objetivo dos pesquisadores que se interessam pela temática da transição entre ciclos educativos. Todavia, é fato que há algumas mudanças necessárias no sentido de amenizar as descontinuidades entre uma etapa e outra.

Em tal direção, Karpinski (2022) afirma que essa diferença entre as duas primeiras etapas da Educação Básica indica a necessidade de um planejamento que seja pensado pelo docente, no intuito de dar suporte à transição das crianças. Nesse sentido, Karpinski (2022, p. 102) aponta que a descontinuidade é um fato que “[...] não pode ser negado, tendo em vista que há peculiaridades do Ensino Fundamental que não são as mesmas da Educação Infantil, e não podemos condenar aquele em detrimento deste”.

Portanto, a ideia de que a criança irá se adaptar a novas situações com o tempo é equivocada. É de inteira responsabilidade do adulto fazer com que o espaço seja acolhedor para as necessidades e aprendizagens da criança, e não a criança precisar se adaptar ao lugar. Assim, tempos, espaços e materiais são pontos fundamentais e interligados para uma transição bem-sucedida, sendo a organização do ambiente educativo da sala de referência e, também, dos demais espaços escolares um educador importante.

Dessa forma, será o adulto, o educador, que deverá organizar tempos, espaços e materiais propícios para cada etapa da educação, não fragmentando, mas visando a continuidades entre as etapas. Com o auxílio da família, que deverá estar a par e contribuir para que o docente conheça melhor cada aluno, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e, principalmente, durante o processo de transição.

Nessa perspectiva, o trabalho investigativo será fundamentado nas contribuições teóricas de Barboza (2020), Bronfenbrenner (1996), Carvalho (2015), Falcão (2019), Formosinho *et al.* (2016), Hoffmann (2021), Piva (2019), entre outros, bem como nos documentos oficiais DCNEI (Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009) e BNCC (Brasil, Ministério da Educação, 2017), aliando a teoria com a pesquisa de campo nas escolas de Educação Infantil, sendo que a Educação Infantil, transição entre ciclos educativos, tempos, espaços e materiais serão os conceitos-chave do meu projeto de pesquisa e serão abordados ao longo do texto.

Nesse sentido, o presente trabalho **justifica-se** pela necessidade em compreender melhor os processos de transição entre ciclos educativos, mais especificamente da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental, sobretudo ao apoiarmos a continuidade das aprendizagens das crianças para as transições serem bem-sucedidas, como aponta Formosinho *et al.* (2016).

Nos documentos oficiais são ressaltados excertos sobre a transição, nos quais também irei me apoiar para a pesquisa, fundamentais para se pensar a transição. Em suma, na Resolução n.5 de 17 de dezembro de 2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil), no Art.10, inciso III, podemos observar sobre a transição horizontal e vertical.

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

Em tal direção, é possível observar que em vários referenciais teóricos, bem como em documentos oficiais, os quais trago na minha pesquisa, é defendida uma ideia de continuidade dos processos de aprendizagem, que busquem a não fragmentação do ensino, considerando aquilo que a criança já sabe com o que ela irá aprender, mediante estratégias adequadas para a realidade de cada criança e também do grupo.

Já no Art.11, também da Resolução n.5 de 17 de dezembro de 2009, é possível verificar a transição vertical sendo destacada:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Dessa maneira, com mais esse trecho citado, no qual, novamente, se fala sobre a continuidade, podemos observar outro aspecto muito importante quando se trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que é a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. A Educação Infantil é e deverá ser vista como uma etapa da Educação Básica e não como uma etapa preparatória para a criança adentrar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo todas as etapas fundamentais para a construção das aprendizagens das crianças e que em cada etapa a criança irá aprender o que ela estiver preparada para aprender, como o Art. 11 menciona, respeitando as especificidades etárias da criança. Em vista disso, é essencial não querer que

a pré-escola seja um espaço para a criança se preparar para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, esse fato é muito comum e, muitas vezes, parte das famílias, que fazem questão de que a criança tenha conteúdo, seja para a criança se destacar ou até para não ter muitas dificuldades na nova etapa e, por vezes, cobra isso da escola de Educação Infantil. Porém, é preciso que a ansiedade e a antecipação não sejam parte integrante desse processo, que já é tão delicado.

Também na BNCC (2017) consta um detalhamento das transições e o que, na teoria, se espera da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e que, todavia, não podemos esquecer que transições envolvem continuidades e discontinuidades.

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BNCC, 2017, p. 53).

Diante de tal perspectiva, com mais essa citação, com o intuito de reforçar o quanto os documentos oficiais ressaltam a importância da continuidade das aprendizagens, do acolhimento afetivo, bem como do equilíbrio entre as mudanças introduzidas, juntamente com diversos referenciais teóricos que tratam da transição entre ciclos educativos, se faz necessário que esses objetivos sejam colocados em prática e não fiquem somente na teoria. Em suma, com os estudos que já existem sobre a transição de ciclos educativos, através de pesquisa bibliográfica, juntamente com entrevistas, tenho em vista compreender melhor esse processo e contribuir significativamente na busca por uma transição educativa bem-sucedida, visando à continuidade das aprendizagens das crianças.

Desse modo, metodologicamente foram realizadas entrevistas com duas professoras de Educação Infantil, que atuam na pré-escola, e duas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Mediante questões pontuais acerca de métodos referentes às estratégias utilizadas por cada profissional da educação, para com as transições das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como as mudanças que já foram realizadas por elas ao longo de suas atividades em cada uma de suas funções, para a promoção de uma transição bem-sucedida. Assim, através das entrevistas, buscar compreender melhor toda a dinâmica que envolve as transições dos ciclos educativos, além da teoria, sendo fundamental o olhar dessas docentes para a conclusão da minha pesquisa,

procurando, assim, abordar as concepções das professoras em relação a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e também apresentar um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental envolvendo professoras, crianças, gestores e famílias.

Mediante o exposto, o Trabalho de Conclusão está organizado em cinco capítulos. Partindo desse primeiro capítulo introdutório, no qual apresentei os primeiros conceitos e a perspectiva conceitual da investigação. Desse modo, Educação Infantil, transição entre ciclos educativos, tempos, espaços e materiais são os conceitos-chave do meu projeto de pesquisa.

No segundo capítulo apresento uma discussão conceitual sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. O capítulo é dividido em sete seções; cada uma aborda um ponto específico da transição. Sendo assim, primeiramente, apresento sobre o conceito de transição. Em seguida, abordo acerca dos ciclos educativos, mais precisamente a transição da pré-escola para o 1º ano, sendo esse o foco da minha pesquisa. Em vista disso, discuto sobre a especificidade da docência na pré-escola e as transições na Educação Infantil, bem como sobre alguns documentos curriculares que abordam as transições educativas. Após isso, exploro sobre a importância dos espaços, tempos e materiais na transição da pré-escola para o 1º ano. Sendo fundamental também oferecer estratégias pedagógicas envolvendo as crianças, os docentes e as famílias no processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. E por último, apresento sobre como integrar crianças, docentes e famílias no projeto educativo, almejando transições educativas bem-sucedidas.

No terceiro capítulo, dividido em cinco seções, apresento a entrevista metodológica da pesquisa e o modo como foram analisados os dados gerados, por meio de entrevistas com profissionais da Educação Infantil. Na primeira seção, abordo os critérios de seleção das participantes da pesquisa. Na segunda seção, apresento cada participante. Já na terceira seção, apresento o roteiro de entrevista. Na seção seguinte, discuto como será a leitura das entrevistas, por meio da análise de conteúdo e na última seção, explico a importância da ética na pesquisa.

No quarto capítulo, apresento as narrativas das entrevistadas e faço a análise das entrevistas. O capítulo é dividido em cinco seções, cada uma delas representa cada uma das unidades de análise da pesquisa e que foram discutidas através da análise do conteúdo presente nas entrevistas, são elas: as concepções das entrevistadas sobre a transição da pré-

escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; o papel docente na promoção de transições bem-sucedidas; os desafios enfrentados pelas entrevistadas em relação à promoção de transições escolares bem-sucedidas e as mudanças que ocorrem na vida das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental; as propostas de transição desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil em que atuam as entrevistadas; e as sugestões das professoras e coordenadoras para o desenvolvimento de um projeto institucional de transição para o 1º ano, bem como a importância das famílias nesse processo.

Por fim, no quinto capítulo, intitulado 'Reflexões Finais sobre a Transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental', apresento as considerações finais. Nesse momento, as conclusões da pesquisa são delineadas com base na bibliografia utilizada e nas análises das entrevistas realizadas.

2 A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, busco apresentar os conceitos centrais desta pesquisa. Para tanto, é necessário antes de nos aprofundarmos mais nas transições escolares, mais especificamente no que se refere ao tema que é a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, pensarmos a transição de uma maneira mais ampla. Em tal direção, Bronfenbrenner (1996, p. 22), discorre sobre a definição de transição ecológica, “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos”.

Desse modo, considero que a transição ecológica ocorre durante toda a vida. A esse respeito, Bronfenbrenner (1996, p. 22) argumenta que desde o nascimento de uma pessoa, que passa por diversos momentos de transição ecológica, influenciadas pelo meio e por outros indivíduos e que, no final, passa pela última transição, a qual todos inevitavelmente iremos passar, “a transição final, para a qual não existe exceção – morrer”. Nesses termos, podemos afirmar que a transição é algo por qual todos passamos enquanto seres humanos e em diversos momentos da nossa vida, do nascimento até a morte. Em tal direção, considero oportuno explicitar que, Bronfenbrenner (1996, p. 7) define as transições ecológicas, como as que ocorrem quando há:

[...] mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida. Exemplos de transições ecológicas incluem a chegada de um irmão mais jovem, a entrada na

pré-escola ou na escola, ser promovido, formar-se, encontrar um emprego, casar, ter um filho, mudar de emprego, mudar de casa e aposentar-se.

A partir do dito pelo autor, defendo que podemos pensar a transição como mudanças que ocorrem durante toda a vida do ser humano, mais precisamente quando uma postura diferente é esperada daquela pessoa em desenvolvimento, devido às expectativas que mudam a partir de determinadas posições na sociedade. Corroborando o argumento, Bronfenbrenner (1996) aponta que isso faz com que a própria pessoa em desenvolvimento comece a se ver, pensar e agir de maneiras diferentes e ao modo como as outras pessoas ao seu redor também as percebem de outra forma. A partir disso, considero que uma pessoa pode ser e pensar de uma determinada maneira em uma fase de sua vida e, em outra fase, ser e pensar de maneira diferente do que era e pensava antes. Tendo em vista que o meio que a pessoa está inserida e as posições que ocupa naquele momento tem relação direta com essas mudanças.

Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) indica não ser possível compreender o indivíduo sem entender o que as relações e o ambiente em que ele está inserido significam para ele. Da mesma maneira, os conceitos de atividade, que são o que a pessoa realiza dentro das suas relações e de seu ambiente, indicam a necessidade de determinados comportamentos e que esses comportamentos variam de acordo com a atividade que realiza.

Do mesmo modo, os conceitos de papéis, que são os comportamentos esperados pela pessoa em desenvolvimento, conforme o ambiente em que ela está inserida, geram uma expectativa em relação a sua postura e, conseqüentemente, está relacionado à sua posição social. Em suma, para elucidar sobre essas mudanças de comportamentos em decorrência da mudança de papéis, podemos imaginar, por exemplo, uma pessoa promovida a diretor em uma empresa. Nessa situação, seus colegas irão, de imediato, já esperar que ele haja com uma postura diferente e, por conseguinte, ele terá que o fazer, pois suas novas funções o obrigarão a agir diferente de anteriormente.

As pesquisas de Bronfenbrenner (1996) se valem das ciências biológicas, sociais e psicológicas. Para tanto, o autor aponta quatro sistemas interdependentes:

- a) **Microssistema:** Tal sistema é definido em relação às características do indivíduo, como idade, sexo e temperamento, relacionadas às relações e ao ambiente no

qual ele está inserido. Quanto às relações, as mesmas caracterizam-se pelo fato do indivíduo influenciar o ambiente e, do mesmo modo, as características do ambiente influenciar no indivíduo, sendo assim nomeadas relações bilaterais. E o ambiente no qual o indivíduo está inserido, no caso, o familiar, escolar, de trabalho e de amigos, isto é, onde a pessoa está diretamente inserida e influenciada. “Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18);

- b) **Mesosistema:** É definido pela relação entre ambientes do microsistema. Por exemplo, quando há reunião entre escola e familiares. “Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21);
- c) **Exossistema:** Também é definido pela relação entre ambientes do microsistema, porém, em um desses ambientes, a pessoa em desenvolvimento não vai estar diretamente envolvida, tornando isso uma relação indireta com o indivíduo em, pelo menos, um dos ambientes que estão se relacionando, como, por exemplo, o trabalho dos pais, que irá influenciar economicamente a estabilidade do ambiente familiar, influenciando indiretamente o desenvolvimento do indivíduo;
- d) **Macrossistema:** É definido por meio de padrões culturais gerais, construídos pela relação entre indivíduo e ambiente, na relação entre sistemas micro, meso e exo, definindo o macrossistema. Padrões sociais que podem ser exemplificados por meio de um sistema econômico envolvido que a pessoa está inserida, as crenças, os costumes de uma sociedade em questão.

Sendo assim, a teoria de Bronfenbrenner nos possibilita depreender que a pessoa, não é um mero resultado de um desenvolvimento pré-estabelecido, mas sim, o indivíduo capaz de moldar esse desenvolvimento, principalmente através das suas características, tanto biológicas, quanto psicológicas, dos seus talentos, seus defeitos e da sua personalidade. Tudo isso sem se esquecer do componente social que nos leva a concluir outra questão, que é quanto os padrões de desenvolvimento de determinada cultura talvez não se aplique em outras culturas, em outros contextos e em outras realidades.

Dito isso, após contextualizar a transição de um modo mais abrangente, considero necessário informar sobre as transições entre ciclos educativos (Formosinho *et al.*, 2016), e esse é o foco desta pesquisa e da discussão no capítulo.

Sobre a tipologia dessas transições, Piva e Carvalho (2020, p. 4), apontam o seguinte:

Em relação à sua tipologia, as transições são classificadas como verticais ou horizontais (*apud* Vogler; Crivello; Woodhead, 2008). As verticais referem-se às mudanças ocorridas entre instituições, como, por exemplo, “a transição entre o jardim de infância e a escola primária, entre a casa/família e o centro de educação da infância” (*apud* Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016, p. 36-37). Por sua vez, as horizontais são todas aquelas transições ocorridas na vida das crianças no mesmo contexto educativo (*apud* Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016).

Mediante o exposto, informo que o capítulo está organizado em sete seções. Na primeira seção intitulada “A especificidade da docência na pré-escola e as transições na Educação Infantil”, na qual é debatida sobre alguns desafios que marcam o último ano da Educação Infantil, tanto para as crianças, quanto para os docentes. Na segunda seção, cujo título é “Os documentos curriculares da Educação Infantil e a abordagem das transições educativas”, discuto a respeito dos documentos oficiais e o que eles apontam sobre as transições escolares. Prosseguindo a discussão, na terceira seção denominada “Espaços, tempos e materiais na transição da pré-escola para o 1º ano”, apresento discussões acerca de mudanças que ocorrem na transição da Educação Infantil para o 1º ano, quanto aos espaços, os tempos e os materiais. Na quarta seção, “Estratégias pedagógicas envolvendo as crianças no processo de transição da pré-escola”, procuro traçar estratégias envolvendo as crianças e suas inquietações durante a transição escolar. Por sua vez, na quinta seção, denominada “Estratégias pedagógicas envolvendo os docentes no processo de transição da pré-escola”, compartilho estratégias voltadas para os docentes, enquanto um dos atores responsáveis por tornar a transição da Educação Infantil para os anos iniciais bem-sucedidas. Na sexta seção, “Estratégias pedagógicas envolvendo as famílias no processo de transição da pré-escola”, discuto a respeito da família enquanto suporte fundamental no processo de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, posto ser ela que está com a criança, desde suas primeiras transições vividas. Por fim, na sétima e última seção, “As transições educativas bem-sucedidas: crianças, docentes e famílias no projeto educativo”, apresento uma discussão sobre a relevância de haver uma integração entre crianças, docentes e famílias no projeto educativo para, assim, obtermos uma transição bem-sucedida.

2.1 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA E AS TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em todo tempo é uma oportunidade única ser professor(a), cada turma na Educação Infantil têm seus traços e especificidades. Todavia, a etapa que antecede o 1º ano do Ensino Fundamental é marcada por muitos sentimentos e marca a transição da Educação Infantil para os anos iniciais. Então, é sobre a pré-escola, em especial, que irei me aprofundar nessa pesquisa.

Em seu livro, *Caramelos de violeta*, Navarro (2022) apresenta várias reflexões sobre o último ano da Educação Infantil. Nessa direção, a autora compartilha o que docentes devem considerar, incluindo os sentimentos e as emoções no dia a dia das crianças. Conforme Navarro (2022, p. 222-223) o seu modelo educativo trata de:

[...] uma escola amável, próxima das crianças e das suas famílias. Uma escola na qual se fala e se escuta: na qual se contemplam as diferenças; na qual se permite os movimentos, o prazer, a criação, na qual se potencializam os vínculos e se conta com as vicissitudes tanto do mundo emocional quanto do mundo da aprendizagem.

Mediante o dito pela autora, é importante não esquecermos que estamos falando de meninas e meninos pequenos, visto que na pré-escola eles são os maiores, muitas vezes isso é esquecido, bem como não damos espaço e tempo para o brincar, o jogar, o cantar, o dançar, e para todas as formas das crianças se expressarem. De acordo com Navarro (2022, p. 221), acompanhá-los nas transições em direção a uma nova etapa evolutiva implica “estarmos atentos às suas características, para que abandonem seus anos de primeira infância com bagagem suficiente de prazer e completude de que precisam para seguir adiante de forma saudável”. Em outras palavras, mesmo esses meninos e meninas sendo os maiores e estando na pré-escola, não se pode negar a eles o direito de brincar, de explorar e viver plenamente o seu último ano da Educação Infantil.

Alguns desafios contemporâneos marcam a pré-escola. Nessa direção, Staccioli (2018, p. 57), ao discutir as rotinas na Educação Infantil, aponta que, “a repetição combina na infância com segurança e riqueza, e ao mesmo tempo é sempre a mesma e sempre diferente. As rotinas tranquilizam e inovam ao mesmo tempo”. Por meio da contribuição do autor é possível repensarmos momentos da rotina e se os mesmos estão gerando hábitos estéreis ou ações férteis. Desse modo, o autor nos fala sobre alguns momentos da rotina, que para os adultos pode parecer uma ação estéril e que poderiam se tornar uma ação fértil.

Para a criança, cada repetição é vista de uma maneira diferente e ela pode fazer a mesma coisa de diversas formas diferentes e em todas as vezes ela estará descobrindo algo novo e maravilhando-se com isso. Então, cabe ao adulto potencializar esses momentos, os valorizando e os reconhecendo como ações férteis e de possíveis explorações, juntamente com as crianças.

No que diz respeito a pré-escola, Staccioli (2018, p. 59) pergunta: “Como as rotinas se desenvolvem na pré-escola?”. Procurando responder tal questão, o referido autor indica que é preciso pensar os momentos de comer, de ir ao banheiro, do cuidado pessoal e de descanso, de modo a proporcionar para essas crianças, ações férteis. Pensando nesses momentos da rotina das crianças e no perfil de cada turma e suas demandas, é possível ir traçando momentos de ações férteis em suas rotinas.

Na pré-escola, muitas vezes o momento do descanso é considerado desnecessário e, muitas vezes, por se tratar de crianças um pouco maiores, não é ofertado. Como é reiterado por Staccioli (2018), e eu concordo com sua alegação de que, infelizmente, o tempo de sono ainda é visto por muitos pais e professores como tempo desperdiçado. Assim, acreditam que o tempo que a criança está na escola é para ser utilizado unicamente para produzir, visto que consideram isso mais importante, entretanto, o momento do descanso é também uma ação fértil e deve ser respeitado, caso a criança sinta essa necessidade.

Nesse contexto, demasiadas vezes, deixa-se de considerar e valorizar o momento do descanso e esse aspecto é preciso ser reexaminado. Lembro que na minha experiência com uma turma de pré-escola, no primeiro dia de observação eu perguntei em qual momento as crianças dormiam e me responderam, como se isso fosse algo muito natural, que não havia esse momento, já que eles já eram crianças grandes. No entanto, muitas vezes presenciei meninas e meninos prostrados no tapete, cansados, com sono; claro, muitos deles chegavam às 7 horas da manhã e ficavam até às 19 horas, o momento do descanso para eles fazia falta, era oportuno, não deveria ser considerado tempo perdido.

Perante isso, cabe primeiramente saber qual a necessidade de cada criança e isso muitas vezes é desconsiderado. Em tal direção, Staccioli (2018, p. 66) discorre a respeito de oportunizar a criança um momento propício para o descanso, afirmando que “pode ser que os mais velhos não durmam, mas é importante dar pelo menos uma oportunidade diária programada para relaxar, permanecer em silêncio, ficar consigo mesmo”. Portanto, mais importante que o sono em si é proporcionar esse momento tranquilo e um ambiente

adequado, no qual a criança poderá descansar e, se precisar, dormir, pois o descanso, assim como os demais momentos da rotina, também é parte importante da rotina das crianças.

Muito importante mencionar também que um grande desafio que marca a pré-escola, é a difusão dos livros didáticos e a antecipação da alfabetização na pré-escola, assim como, “[...] o apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que estão situadas nossas instituições de Educação Infantil” (Carvalho, 2021, p. 73-74).

Em vista disso, a Educação Infantil está perdendo a sua especificidade, principalmente a pré-escola, que antecede o Ensino Fundamental, mediante apostilamentos, livros didáticos e tantas outras ferramentas, que, conforme Carvalho (2021), vem assediando a Educação Infantil, com o pretexto de preparar a criança para a próxima etapa da educação, os anos iniciais, tirando a autonomia docente, ao se criarem modos de ser professor(a). Nesse viés, Carvalho (2021, p. 73) elucida algumas práticas que vem sendo propagada na Educação Infantil na contemporaneidade:

[...] proliferam-se cursos, materiais, livros, lives, entre outros, ensinando o(a) docente a garantir os direitos de aprendizagem a partir do trabalho com os campos de experiências. Listas intermináveis de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencadas na BNCC (Ministério da Educação, 2017) originam materiais didáticos para professores(as), planos de aula e livros para crianças, em um ciclo produtivo e rentável para o mercado pedagógico.

Diante dessas considerações, penso que a Educação Infantil tem sido alvo de mudanças significativas, em que o docente, conseqüentemente está perdendo sua autonomia no modo de dar aula. Desse modo, o planejamento das aulas e as ações do cotidiano das crianças ficam comprometidos por metas a serem atingidas e com inúmeras atividades diárias, o que influencia diretamente nas vivências das crianças.

Por conseguinte, o que já seria uma etapa cheia de desafios, pensando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, se torna ainda mais complexa, com tantos empecilhos colocados pelas novas normas para a Educação Infantil. Muitas vezes o docente não consegue focar em quem realmente precisa da sua atenção – a criança. “Sem dúvida alguma, esse é um desafio para os(as) professores(as), pois geralmente estão preocupados(as) com as demandas institucionais e esquecem que é preciso estar com as crianças” (Carvalho, 2021, p. 77). Falta o tempo necessário para ouvir, conversar, brincar,

jogar, cantar e se divertir na prática diária, coisas fundamentais na Educação Infantil, que estão sendo substituídas por uma alfabetização precoce (Carvalho, 2021).

Diante desse cenário e dos desafios contemporâneos da pré-escola, é necessário pensar nas transições. Como mencionado no primeiro capítulo, existem as transições horizontais, que normalmente referem-se a transições que ocorrem dentro de um nível ou ambiente educacional, e as transições verticais, que, por outro lado, envolvem a passagem de um nível educativo para outro, como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que é o foco da presente pesquisa.

No que se refere a transição vertical, Navarro (2022) afirma que as crianças ao passarem para o Ensino Fundamental, situação em que elas se encontram em um novo espaço, elas poderão constatar que estarão em posições menos vantajosas em relação a que ocupavam na Educação Infantil. “Verão que passaram do desfrute de ‘ser os maiores’ à insegurança de ‘ser os menores’ da escola” (Navarro, 2022, p. 221). Seguindo a mesma lógica, a autora menciona que essa posição menos vantajosa ainda vem seguida de um período em que a criança passa por outra mudança significativa, que todos passamos – a troca dos dentes. “Como se isso não fosse o bastante, seus dentes começam a cair, fato que atua como símbolo da queda da onipotência em que viveram imersos até o momento” (Navarro, 2022, p. 221).

Nesse sentido, me recorro de um momento durante uma transição vertical que passei, quando na passagem da quarta série (antiga nomenclatura) para a quinta série, na qual houve a troca de escola; um período muito delicado, que comecei a pegar ônibus para ir até a escola e que não conhecia ninguém. Sempre que lembro dessa fase, me vem esse sentimento de onipotência, que no meu caso, isso foi marcado por um corte de cabelo que havia feito poucos dias antes de ingressar na escola nova, um corte que deixou meus cabelos bem curtos, abaixo das orelhas e isso me fazia sentir mais injustiçada ainda; sem amigos, sozinha, com um cabelo que me fazia sentir muito mal, não me reconhecia mais e nem pertencente àquele novo lugar. Creio que é nesse sentido que Navarro (2022) associa a perda dos dentes no momento da inserção da criança no Ensino Fundamental. “Desse modo, ingressam no Ensino Fundamental banguelas, um pouco menos valentes e inclinados à sua recolocação, e, ali, iniciam, outra vez, uma escalada que as levará a serem as crianças grandes que anseiam ser” (Navarro, 2022, p. 221).

Mediante o exposto, na próxima seção, irei dissertar sobre os documentos curriculares da Educação Infantil e como eles abordam a respeito das transições educativas.

2.2 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ABORDAGEM DAS TRANSIÇÕES EDUCATIVAS

Nessa seção, irei apresentar o que se discute nos documentos curriculares – DCNEI e BNCC – sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo imprescindível para essa pesquisa saber o que diz a legislação a respeito das transições escolares, logo, precisamos revisar tais documentos.

Primeiramente, o documento *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais* (BRASIL, MEC, 2004, p.8) a respeito do que muito se discute na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a qual é a abordagem da não intencionalidade de uma pré-escola voltada à preparação para os anos iniciais. Segundo o documento, a Educação Infantil

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

Nesse viés, devemos considerar cada etapa da Educação Básica segundo os seus objetivos. A Educação Infantil não é etapa preparatória para o Ensino Fundamental e, apesar de a criança sair da Educação Infantil com inúmeros saberes, esses não devem ser pensados para alcançar qualquer progresso preparatório para os anos iniciais, mas sim, como consequência do que a criança, no seu processo único de aprendizagem, alcançou dentro dos objetivos para a Educação Infantil.

Algumas mudanças ocorreram nos últimos anos na composição da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, alterando a idade de ingresso na Educação Infantil e também na duração do Ensino Fundamental. A obrigatoriedade de a criança ingressar na Educação Infantil aos quatro anos, Lei nº 12.796 de Abril de 2013, Art. 6º, como, também, passou de oito para nove anos o ciclo do Ensino Fundamental. Essa mudança de tirar um ano da Educação Infantil e acrescentar um ano ao Ensino Fundamental justificou-se, entre outras razões, pela necessidade de um tempo maior no Ensino Fundamental para contemplar uma qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento. Nesse sentido,

o documento *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais* (BRASIL, MEC, 2004, p.8), explica: “a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos”.

Ou seja, a criança entra um ano mais nova do que antes no Ensino Fundamental, chegando aos anos iniciais com a idade que estaria ainda na pré-escola, e com a expectativa de ampliar seu tempo para alcançar uma qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento. Portanto, esse é mais um motivo para não apressar que as crianças na pré-escola saiam alfabetizadas, já que isso é um objetivo do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil.

Diante do exposto, devido a essas mudanças, houve alguns equívocos quanto aos objetivos para cada etapa da educação, e mesmo que os documentos oficiais busquem esclarecer isso, na prática temos visto muita pressão para que as crianças já saiam da Educação Infantil alfabetizadas, o que, conseqüentemente, tiraria delas mais um ano dessa etapa da Educação Básica, na qual a brincadeira ainda deve ser priorizada. Pressão essa que vem de muitos lados, muitas vezes da escola, da comunidade e também das próprias famílias, cobrando do docente conteúdo e não considerar a brincadeira como processo fundamental da criança e, além do mais, direito garantido por lei. A brincadeira muitas vezes é tratada como algo a ser ofertado só nos tempos livres da criança, porém, ela é fundamental e tem destaque no Art. 8º, da resolução das DCNEI, como poderá ser acompanhado a seguir:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

É a partir desse reconhecimento que o direito da criança de usufruir de todos os objetivos que o Art 8º das DCNEI menciona deve ser garantido. Afinal, os objetivos que permeiam a Educação Infantil são fundamentais para a promoção de diversos aspectos cruciais na primeira infância, os primeiros seis anos de vida da criança. Essa é a fase na qual ela está vivendo diversos tipos de descobertas, que serão levados para o resto da vida. Em outras palavras, a Educação Infantil deve ser competente para proporcionar vivências de

diversas linguagens, dentre elas a brincadeira, não as privando disso e nem dos demais objetivos, todos eles fundamentais.

Como já mencionado no capítulo um, a respeito do Art.11, da Resolução n.5 de 17 de Dezembro de 2009, é sempre importante lembrar que a Educação Infantil não visa antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, nem é para ser vista como etapa preparatória para a inserção ao Ensino Fundamental. Cada etapa do ensino, bem como a faixa etária das crianças, tem suas especificidades e devem ser respeitadas, assim como ver a transição como uma continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Em vista do exposto, compartilho a seguir o Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), no qual consta que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Com esse fragmento, reitero o quão importante é que se faça cumprir tal artigo, visando garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao mencionar que devem ser respeitadas as especificidades etárias, penso que, além disso, as especificidades das crianças como um todo, que vão além das etárias, também devem ser consideradas e respeitadas na transição para o Ensino Fundamental.

Diante do exposto no Art.11, sobre a garantia da proposta pedagógica assegurar a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao pensar continuidades é esperado que haja uma comunicação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Todavia, nem sempre isso acontece, visto que, apesar de a Educação Infantil apresentar a documentação com o histórico da trajetória escolar da criança, no decorrer dos anos em que esteve na Educação Infantil, podendo ser desde a creche até a pré-escola, ou em alguns casos a partir da pré-escola, que são os dois anos obrigatórios da Educação Infantil, o que acontece é que não é solicitada essa documentação para as famílias, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. Então, essa comunicação, através do histórico da criança em sua trajetória pela Educação Infantil, acaba não existindo. Diante disso, o que na BNCC consta como processos de continuidade e descontinuidade, como é apresentado no excerto a seguir, na prática, não é considerado.

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. BNCC (Brasil, 2017, p. 53).

Dessa forma, essa reflexão contribui para que possamos compreender a dimensão de tudo o que envolve a transição escolar, que é um processo que exige um equilíbrio entre as mudanças introduzidas para a promoção da continuidade das aprendizagens. De modo que, além de ser importante evitar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico, é imprescindível que o acolhimento afetivo se faça presente na transição escolar.

Nesse sentido, pensando sobre a continuidade das aprendizagens, trago o exemplo do que aconteceu neste ano, quando meu filho entrou no Ensino Fundamental. Não me solicitaram nenhuma documentação do histórico dele na Educação Infantil. Na ocasião, houve apenas uma entrevista inicial e o preenchimento de uma ficha com questões superficiais a respeito de informações básicas e que não acrescentaram conhecimentos suficientes para um processo de continuidade das aprendizagens dele. Trago isso para destacar que, mesmo existindo a intenção de determinados aspectos nos documentos oficiais, como a premissa de que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, normalmente, na prática, muitos desses aspectos não são considerados. Sendo assim, isso acaba por fragmentar as aprendizagens das crianças e, conseqüentemente, a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Em vista disso, pensando nas continuidades e descontinuidades das aprendizagens, é necessário fazermos algumas reflexões. Afinal, de um ano para o outro a criança não muda completamente, ela é a mesma criança e, frequentemente, se espera um amadurecimento por ela estar mudando de etapa escolar. Muitas vezes, antes mesmo da criança deixar a Educação Infantil, os adultos a sua volta, pais e docentes, já vão cobrando dela um posicionamento diferente. Isso acontece quando o adulto lembra a criança constantemente da próxima etapa escolar. Para piorar, quando a criança realmente chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental, quando, além de enfrentar o desafio de uma troca de cenário, de professora, de colegas, ainda precisa trocar sua postura, já que agora ela está ingressando no Ensino Fundamental. No entanto, não é levado em consideração que essa criança, ainda tem apenas seis anos.

A partir disso, é cabível lembrarmos de que a criança de seis anos continua sendo criança e, conseqüentemente, não se pode esperar dela um posicionamento diferente só porque trocou de etapa escolar, nem tampouco que ela deixe de brincar.

Em sua pesquisa, Hoffmann (2021) compartilha alguns apontamentos pertinentes à discussão sobre o brincar e esse processo tão delicado na vida das crianças, sendo ele a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A autora argumenta que a criança sai da Educação Infantil e entra no Ensino Fundamental, com seus seis anos, sendo exigido dela a mesma atitude que outrora se exigia ao entrar no Ensino Fundamental aos sete anos. Em vista disso, deveria se considerar o tempo e o espaço nessa nova etapa, na qual ela ainda conserva sua vontade de viver a infância de forma brincante.

A partir dessas observações, acerca da transição escolar para o Ensino Fundamental, que focarei minha atenção nessas etapas: o último ano da Educação Infantil e também o primeiro ano do Ensino Fundamental. Como a transição desses dois anos tão marcantes para as crianças é pensada nas documentações e também na prática? É isso que procuro discutir nas próximas seções: como é o processo dessa transição e as estratégias pedagógicas envolvendo as crianças, os docentes e as famílias.

Na próxima seção, discutirei a respeito dos espaços, tempos e materiais na transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, visando compreender melhor como esses aspectos devem ser considerados na transição escolar para o 1º ano devido às particularidades que se apresentam nas duas primeiras etapas da Educação Básica.

2.3 ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS NA TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO

Não podemos falar de transição sem falar de continuidades e descontinuidades, visto que as transições se apresentam em ambas. Podemos pensar as continuidades como um elo entre as duas etapas educacionais, na qual exista uma continuidade do que a criança já tem conhecimento com o que ela irá conhecer. Assim, esse elo pode ser facilitado por uma comunicação intersetorial entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já a descontinuidade seria a ausência dessa comunicação, cujos saberes prévios da criança e o não conhecimento de algo não são considerados, fazendo com que haja uma fragmentação na sua aprendizagem.

Desse modo, as transições escolares estão diretamente ligadas às continuidades e descontinuidades. Formosinho *et al.* (2016) apresenta o conceito de transições entre ciclos educativos. Os autores apontam a importância dos contextos, das interações e do acolhimento nas transições. Sendo assim, “as transições estão associadas a um tempo de mudanças, de descontinuidades e novas exigências” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 146). Dessa maneira, nas transições escolares há vários desafios, visto que toda mudança pode gerar um desconforto e novas exigências. Na citação acima, os autores afirmam ser um tempo de mudanças e descontinuidades, de certa forma isso é inevitável, todavia, é imprescindível que se busque sempre uma continuidade no processo das transições escolares.

Diante dessas considerações sobre as continuidades, podemos pensar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mediante ao exposto do que a BNCC (Brasil, 2017) considera importante nesse processo: a transição deve ser um processo contínuo, ou seja, de continuidade entre as experiências e aprendizagens da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sendo fundamental o equilíbrio entre as mudanças e o acolhimento afetivo e que isso se dê de forma continuada e não fragmentada.

Sob esse foco, devemos pensar, também, sobre as descontinuidades e as mudanças que ocorrem nos espaços, tempos e materiais, na transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

A partir disso, Falcão (2019, p. 19) argumenta sobre mudanças significativas que deveriam ocorrer em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental em nove anos. Mudanças essas envolvendo a “[...] estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar e de praticar o currículo”. A autora argumenta que a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, vai além de medidas administrativas e que devem ser considerados vários aspectos nessa transição escolar, já que “[...] as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas deveriam ser respeitadas” (Falcão, 2019, p. 20). No entanto, esses aspectos citados, na maioria das vezes, não são considerados e a distância entre as realidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são fatores que cooperam para a descontinuidade das aprendizagens das crianças.

Assim, ao compararmos os espaços desses dois locais, podemos constatar que há muitas diferenças, que entrarão na vida das crianças em um espaço de tempo muito curto, em torno de dois meses, e, então, elas estarão vivendo em um local muito diferente do que

estavam habituadas. Na Educação Infantil, os espaços nem sempre são pensados de forma a privilegiar a proposta brincante, visando à exploração de diferentes experiências. Em algumas instituições ainda existe uma forte tendência aos espaços, principalmente, da pré-escola, já estarem com o formato semelhante a do Ensino Fundamental. Entretanto, para o espaço da Educação Infantil, se espera que o mesmo tenha intencionalidade brincante, no qual a criança tenha autonomia, com as organizações dos “cantos”, tudo isso pensando intencionalmente em um ambiente que proporcione as aprendizagens através das vivências das crianças.

Já o espaço no Ensino Fundamental muda inquestionavelmente. Quando pensamos em uma sala de aula para os anos iniciais, provavelmente virá à mente uma sala com inúmeras mesas e cadeiras. Muda o mobiliário, saem os brinquedos. Se acaso ainda tiver brinquedos, será em número bem menor que na Educação Infantil e, conseqüentemente, entra a lousa e inúmeras outras diferenças. Apesar de a BNCC (Brasil, 2017) trazer essas mudanças de uma forma mais amena e descrever essa mudança de uma forma tranquila, na prática não é o que vemos nas salas de aula. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 58-59), essa seria a característica esperada para os primeiros anos do Ensino Fundamental:

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

Assim, considerando o que a BNCC (2017) afirma sobre o ambiente escolar, ficam vários questionamentos sobre como poderiam ser feitas essas transições referente aos espaços escolares, a fim de causar um menor impacto entre esses dois ciclos para as crianças. Hoffmann (2021) traz um questionamento muito pertinente nesse sentido, que é o compartilhamento de sala entre turmas totalmente distintas – como quando uma turma dos anos iniciais e outra turma dos anos finais, por exemplo, compartilha a mesma sala de aula, em turnos diferentes –, o que torna restritas as possibilidades, já que esse compartilhamento entre grupos tão distintos acaba por limitar a caracterização da sala conforme o perfil da turma. Lembrando que na Educação Infantil, cada turma tem sua sala referência, com a sua identidade e essa é mais uma mudança considerável na transição escolar.

Em suma, sobre os espaços, seria importante não abandonar repentinamente os aspectos brincantes. Ao analisarmos, se na Educação Infantil é priorizada a brincadeira como eixo norteador, como em menos de três meses, isso passa a deixar de existir na vida das crianças? Por que esperam tanta maturidade de crianças tão pequenas? Na mesma direção, Falcão (2019) afirma que os estudos voltados a compreender os significados das transições escolares apontam que o atual sistema educacional não tem favorecido o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo assim “[...] o que pode ocasionar um desencontro entre o lúdico, a imaginação, o jogo e a brincadeira como atividades fundamentais na apropriação do conhecimento para a criança” (Falcão, 2019, p. 20-21). Então, há a necessidade desse diálogo entre os dois primeiros níveis da Educação Básica.

Nesse sentido, ao que tange o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não há como negar a importância dos espaços escolares, bem como menciona Hoffmann (2021, p. 106), sobre a organização do ambiente e que ele “[...] atua como um ‘terceiro educador’, aquele que é o amparador das experiências significativas das crianças”. Sendo assim, os contextos devem ser considerados tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e, principalmente, na transição entre esses dois ciclos, pensando nos impactos de uma mudança tão abrupta no desenvolvimento das crianças.

Nas próximas seções, serão abordadas algumas estratégias nesse sentido, pensando em vários pontos, não só sobre o espaço, mas também sobre tempo e materiais para transições mais tranquilas. Antes de falar um pouco mais sobre os materiais e tempo, cabe ainda mencionar sobre as diferenças entre os dois primeiros ciclos da Educação Básica, não na intenção de comparar, mas sim, de melhor compreendermos as peculiaridades de cada ciclo.

De acordo com Hoffmann (2021), o currículo da Educação Infantil é distinto do currículo do Ensino Fundamental, já que cada um possui intencionalidades diferentes. Diante disso, “[...] o foco que antes era das múltiplas linguagens a serem potencializadas agora dá lugar a um espaço que potencializa outras práticas” (Hoffmann, 2021, p. 104). Diante dessas considerações, sobre a mudança de foco no currículo, procuro vislumbrar como poderá haver um elo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Outro aspecto importante é a questão dos materiais. Na Educação Infantil, predominantemente, haverá múltiplos tipos de materiais, que podem ser materiais estruturados: brinquedos, jogos, livros, lápis, folhas, tintas e muitos outros que são

comprados ou doados para escolas, são aqueles que já vêm prontos para serem usados pelas crianças; e os não estruturados: são aqueles transformados para ou pela criança, para que ela possa brincar com o uso diferente daquele a que ele foi inicialmente designado, como potes de sorvetes, colheres, pedras, folhas de árvores, palitos, formas, entre outros tantos, que abrem diversas possibilidades para a criança explorar e descobrir brincando.

Essa ampla diversidade de materiais é característica da Educação Infantil e em algumas escolas o ambiente até acaba ficando carregado de tantas informações. Já em outras escolas, o formato mais sucinto é priorizado, assim, cada turma tem a oportunidade de criar e de configurar sua sala com o perfil daquele grupo de crianças. Mesmo que as escolas da Educação Infantil tenham diversos formatos, tamanhos de salas, quantidades de materiais, a essência da materialidade, em suma, é para proporcionar maior autonomia para as crianças.

Outro aspecto importante é sobre o uso do material na Educação Infantil, que na maior parte do tempo é utilizado coletivamente – eles já se encontram na sala, não é preciso levar na mochila. A criança leva apenas itens pessoais, como roupas, por exemplo, já que até o *kit* higiene fica na escola também. Portanto, esses detalhes na configuração da materialidade na Educação Infantil, devem ser considerados na transição para o Ensino Fundamental, uma vez que a diferença entre um e outro é muito significativa e esse mundo é todo novo para as crianças, e, conseqüentemente, ela quer explorar essa novidade.

Nesse cenário, Hoffmann (2021) aponta sobre a questão da curiosidade sobre o uso do material escolar. A criança passa a manusear um material que agora é só dela. Além disso, um material diferente do que estava habituada, fazendo com que agora adquira nova responsabilidade e organização. A respeito disso, a autora afirma que essas experiências novas para as crianças precisam ser consideradas como planejamento da rotina no início do 1º ano, sendo essa uma das ações da transição escolar.

Uma questão a ser considerada sobre os materiais é que as crianças vão de casa com o seu material na mochila, o uso é prioritariamente individual, ela antes estava acostumada a dividir todo o material que já estava na escola, agora precisa ser responsável por tudo o que carrega na mochila. Isso é um desafio para crianças tão pequenas, uma professora apenas para uma quantidade elevada de crianças não conseguiria dar conta de cuidar dos materiais de cada uma individualmente. Assim, cada criança precisa aprender a cuidar do

que é seu. Mesmo quando a criança leva os materiais nomeados com etiquetas, ainda assim, muitas vezes a perda dos materiais no primeiro ano acontece com frequência.

Exemplo disso vem acontecendo na turma do meu filho mais velho, que, constantemente, vem para casa sem algum item no estojo, com o estojo vazio e em outra ocasião sem o próprio estojo – e isso acontece com seus demais colegas também. As crianças de seis e sete anos não têm maturidade de serem responsáveis ainda por essa demanda e se veem tendo que aprender na prática.

São inúmeros os desafios que a criança encontra em seu 1º ano do Ensino Fundamental. Nas palavras de Hoffmann (2021, p. 105), "são necessários maior concentração e tempo sentadas com seus materiais em um lugar que foi planejado para apenas sentar e copiar. São visíveis as mudanças que ocorrem". Ainda sobre o manuseio dos materiais, o que antes era uma prática coletiva, no Ensino Fundamental se torna de uso individualizado. A configuração da sala de aula muda, o foco passa a ser a alfabetização e o seu alcance se dá através da interação do docente com as crianças. Como podemos observar, são várias as mudanças que ocorrem na transição escolar.

Por último, em se tratando dos tempos, também são grandes as diferenças de tempos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desde o tempo em que a criança permanece diariamente em cada ciclo escolar. Se por um lado a criança tem uma rotina estruturada desde a manhã até o final da tarde, na maioria das vezes quando está na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ela fica meio turno, mudando toda a configuração dos dois planejamentos e, conseqüente, da relação com o tempo.

Certamente que a Educação Infantil terá outros modos de viver o tempo, afinal, a criança passa grande parte do seu dia nesse espaço, então, a rotina não será totalmente voltada para atividades, embora no último ano da Educação Infantil, a criança esteja mais envolvida em atividades do que nos primeiros anos. Porém, a rotina vai desde cuidados pessoais, como várias refeições, espaço para brincar na sala de aula e ao ar livre, até a hora do descanso, ou pelo menos deveria ser, já que em algumas escolas da Educação Infantil, no último ano, às vezes, não contemplam a hora do descanso, mas em suma, podemos pensar que os tempos são muito diferentes.

Sobre os tempos na Educação Infantil, teríamos muito o que falar, já que ele é entendido singularmente, afinal, o tempo da criança é diferente do tempo do adulto, aquele que é o responsável por planejar, por querer fazer que tudo que planejou saia dentro do

esperado, que dê tempo para finalizar tudo. Muitas vezes nessa ânsia por produtividade, ou mesmo por ser cobrado por isso, acaba atropelando o tempo da criança.

No entanto, apesar de ter muito o que falar sobre o tempo na Educação Infantil, como não é o foco da discussão, não irei me aprofundar no tema. Todavia, é importante pensar que o tempo das crianças é recursivo, de acordo com Carvalho (2015, p. 124), “o tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos”. Logo, a criança vive o tempo presente, não se preocupando em controlá-lo cronologicamente, porque para ela o que importa é o que está fazendo na hora em que está fazendo.

Sendo assim, é importante sabermos que a criança vive a rotina de maneira diferente do adulto, valorizando o que acontece no exato momento que acontece, bem como nos aponta Staccioli (2018, p. 57), “As rotinas das crianças são mais frequentemente ações férteis. Aquelas dos adultos são mais frequentemente hábitos estéreis. As rotinas das crianças não se repetem [...]”. Não é porque ela vai para o Ensino Fundamental que isso mudará, afinal, a criança não deixa de ser criança de um ano para outro, só por mudar de etapa da Educação Básica.

Certamente essa mesma criança que em alguns meses atrás tinha um tempo maior para poder viver sua rotina, para maravilhar-se nos pequenos detalhes dos acontecimentos, de repente se vê sentada em uma cadeira, por horas, sendo obrigada a copiar do quadro, letras, números, coisas que ela nem entende ainda o que querem dizer, pois agora o tempo que ela tem é cronometrado, e ela precisa mostrar estar fazendo o que querem que ela faça. A esse respeito, Hoffmann (2021, p. 105) aponta como esse momento é vivido pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, “a visão escolarizante predomina, e as crianças que recém fizeram seis anos ou ainda estão por fazer acabam por sofrer ainda mais nessa transição com horas e horas de ‘estudo’ sentadas, em silêncio e compreendendo de supetão a nova rotina”. Nesse sentido, a visão escolarizante que a autora menciona, faz com que a criança se veja em um contexto totalmente diferente do que estava habituada e a lidar com o tempo de uma forma permanentemente controlada. Todavia, é importante mencionar que o problema não reside na escolarização em si, mas na forma como ela é conduzida. Portanto, é crucial que cada etapa do desenvolvimento infantil ofereça experiências escolarizadas adequadas, uma vez que são essas experiências que tornam a escola um

ambiente único e essencial para o desenvolvimento. Sem isso, a família poderia suprir todas as necessidades da criança. Dessa forma, a escolarização, como um espaço institucional com profissionais qualificados, é fundamental para aproximar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, facilitando a transição entre essas etapas.

Tal reflexão é indispensável para buscarmos entender o tempo em relação às duas primeiras etapas da Educação Básica. Nessa direção, Barboza (2020) conversa com outros autores mencionados na minha pesquisa. A autora afirma que não se pode exigir que crianças de seis anos, tão acostumadas a utilizar seu tempo de forma brincante, já que a Educação Infantil tem o brincar como eixo norteador, em questão de um mês e meio, passem a compreender que agora acabou a brincadeira, ou mesmo que, a partir de então, para brincar terá dia e hora para isso acontecer. Isso muda completamente os sentidos que o tempo tinha para ela na Educação Infantil e que passam a ter no Ensino Fundamental.

Corroborando com essa discussão sobre o tempo de brincar, Nogueira (2011, p. 53) aponta sobre “a necessidade de haver espaço na rotina da aula para o brincar, seja na grade de horários, na organização dos conteúdos ou das atividades”. Sendo assim, muito se tem discutido e são diversos autores que se preocupam com a questão do impacto que a ausência do brincar traz na vida das crianças.

Gostaria de abrir um parêntese nesta discussão, que é essencial, mas que não me permite aprofundar completamente. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é complexa para todas as crianças, mas ainda mais para as crianças atípicas, que frequentemente enfrentam desafios adicionais sem o suporte adequado. Embora a discussão aborde as necessidades gerais, é importante considerar que as crianças atípicas requerem medidas e estratégias específicas, além das sugeridas aqui, para garantir um atendimento adequado às suas necessidades.

Continuando a discussão acerca dos desafios que a criança enfrenta ao entrar no 1º ano do Ensino Fundamental, é um desafio permanecer sentado(a) em um mesmo lugar, por várias horas, muitas vezes é desconfortável até para o adulto, quanto mais para as crianças. Se na Educação Infantil a brincadeira é o eixo norteador das aprendizagens, no Ensino Fundamental, não é mais assim, “o foco aqui é a alfabetização e ela se dá na interação do professor com as crianças. São necessários maior concentração e tempo sentadas com seus materiais em um lugar que foi planejado para apenas sentar e copiar” (Hoffmann, 2021, p. 105).

Diante disso, se na Educação Infantil já existe um controle do tempo das crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental, isso se multiplica, é conteúdo do início ao fim da aula, quando muito em algumas escolas ainda estipulam um dia do brinquedo, para a criança brincar no recreio. O docente tem um cronograma para cumprir, são as letras, os números que ele precisa ensinar, logo adiante as continhas, as frases, enfim, muita coisa que acaba deixando o brincar de lado em tão pouco tempo e como se, de repente, a criança tivesse adquirido habilidades novas, cobra-se muito dela, como exemplifica, Hoffmann (2021, p. 107):

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

Assim, após refletir sobre os espaços, materiais e tempos, cabe ressaltar aqui, mais uma vez, que a intenção não é comparar as duas etapas da Educação Básica, mas conhecer suas realidades, para, então, buscar estratégias que visem uma transição mais tranquila. É incontestável que são duas realidades totalmente distintas, como Hoffmann (2021, p. 106), afirma:

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

Nesse sentido, podemos imaginar que tais mudanças causam um grande impacto na rotina escolar da criança, já que toda a dinâmica que ela estava acostumada na Educação Infantil muda. Para finalizar essa seção, creio ser essencial que possamos compreender melhor como ocorre o funcionamento desses espaços, como são suas materialidades, o gerenciamento do tempo, para, assim, buscarmos sempre que possível repensar práticas, às vezes tão enraizadas, mas que poderiam ser de outra forma. Nesse viés, finalizo a seção com a contribuição de Barboza (2020, p. 31), ao defender a concepção de um espaço compartilhado ou de encontro entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, “assim, através do encontro e do diálogo, novas relações educativas poderiam ser construídas visando a garantir uma transição com menos rupturas de uma etapa a outra”. Nesse

contexto, aproximar e criar um elo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mediante uma comunicação entre essas duas etapas, parece ser um dos caminhos apropriados na transição escolar.

Portanto, na próxima seção revelo algumas estratégias pedagógicas, voltadas para as crianças no processo de transição para o 1º ano, para refletir diante do cenário até aqui apresentado.

2.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO AS CRIANÇAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

Nesta seção, compartilho algumas ações que considero importantes de serem consideradas em relação ao processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Após tentarmos entender como funcionam os espaços, materiais e tempos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, é importante, também, o questionamento acerca de ações para serem desenvolvidas na transição de um ciclo educativo para o outro.

Nessa direção, compartilho cinco estratégias pedagógicas, pensadas para as crianças no processo de transição escolar, as quais enumero a seguir: 1) Pedagogia da escuta: significa ouvir as crianças, considerando suas preocupações, suas dúvidas e curiosidades acerca da próxima etapa escolar, assim, o docente poderá ajudá-la nesse processo de transição, sabendo como melhor planejar as ações; 2) Previsibilidade: serve para amenizar as preocupações das crianças sobre a próxima etapa da Educação Básica, uma das estratégias é promover o encontro das crianças da Educação Infantil, com as crianças e docente do 1º ano. Isso possibilita a oportunidade de compartilhamentos e previsibilidade do que as espera na próxima etapa; 3) A leitura de literatura infantil no Ensino Fundamental: como uma continuidade de um trabalho pedagógico tão presente na Educação Infantil e que acaba se tornando escasso ou inexistente no Ensino Fundamental; 4) Caderno sem linhas no Ensino Fundamental: uma estratégia pensada para aproximar as duas etapas da Educação Básica. Nesse sentido, a criança se familiariza, gradualmente com a utilização do caderno sem linhas, até começar a usar o caderno convencional; 5) Articulação entre a brincadeira e a alfabetização: a estratégia se baseia em não deixar o lúdico de fora durante a alfabetização, unindo a brincadeira com o conteúdo escolar. Isso fará com que a continuidade das

aprendizagens seja respeitada e trará sentido para os aprendizados da criança que vem da Educação Infantil.

Diante de tais estratégias, enumeradas acima, ao longo dessa seção irei discutir acerca de cada uma e a importância delas na transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Porém, antes disso, é necessário termos consciência das inquietações que as crianças sentem no período que antecede sua inserção nos anos iniciais.

A partir da leitura de *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (Formosinho *et al.*, 2016), usarei as pesquisas sobre estratégias para a transição, como referência na minha investigação. No capítulo intitulado “Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas”, a professora Andreia, após progressivamente tomar consciência de sinais de preocupação e insegurança, por parte dos pais e crianças, sobre o processo de transição entre a creche e o jardim de infância, toma algumas atitudes, as quais usarei como base, mesmo não se tratando de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, visto que a intencionalidade é a mesma.

Com base nas documentações pedagógicas e pensando nas inquietações das crianças e pais, a professora Andreia busca estratégias envolvendo as crianças, através da escuta, ao ouvir suas principais preocupações, quanto ao próximo ano; incluindo perguntas como: Tem muitos materiais? É uma sala grande? Não tem tintas? Tem muitos brinquedos? Tem o faz-de-conta? (Formosinho *et al.*, 2016). Como podemos ver, Andreia exerceu a pedagogia da escuta, pois, nesse momento, não havia ninguém mais apropriado para falar a não ser as próprias pessoas diretamente envolvidas nesse processo, as crianças.

Através dessa conversa inicial com a turma, Andreia conversou também com a professora de valência da pré-escola, sala oito, e articulam juntas um encontro entre as duas turmas, para que sua turma tirasse as suas dúvidas com quem melhor poderia solucioná-las, a turma que já estava na pré-escola. Assim, seguiu-se um diálogo entre as duas turmas, no qual a turma dos menores tirou várias dúvidas e, por fim, a professora da sala oito convidou-os para participarem de momentos da rotina da sua turma, nos quais as crianças puderam conhecer na prática e matar sua curiosidade sobre o espaço que tanto os interessava e que em breve faria parte das suas rotinas também. Formosinho *et al.* (2016, p. 66), apresenta o resultado desse encontro:

A situação educativa criada em colaboração entre pares profissionais permitiu que

estas crianças acendessem a espaços e materiais pedagógicos diferentes, a uma organização dos tempos pedagógicos com semelhanças e diferenças, a interações múltiplas num grupo heterogêneo. Permitiu que se aproximassem de uma realidade que não conheciam bem e que as preocupavam.

Como é possível perceber, a previsibilidade do que esperar em uma nova etapa escolar, pode ser uma das estratégias a serem utilizadas com as crianças, amenizando, assim, a ansiedade e preocupação que o desconhecido causa. É nesse contexto, a partir dessa experiência brevemente narrada acima, que busco pensar em estratégias para uma transição bem-sucedida, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No caso do exemplo citado, o fato de as duas turmas serem na mesma escola facilitou o processo. Sabe-se que na maioria das vezes a Educação Infantil e os Anos Iniciais são em escolas distintas e que cada aluno vai para escolas diferentes. Não obstante, seria válido que as crianças da Educação Infantil pudessem visitar uma escola pré-determinada para conhecer melhor os espaços e conversar com uma turma de 1º ano para sanar algumas de suas dúvidas. Dessa forma, mesmo não sendo a escola ou turma que ela irá fazer parte, ainda assim, ela terá mais subsídios para fazer uma transição mais confiante, sabendo alguns aspectos do que sua nova rotina reserva para ela.

As crianças estão há pelo menos dois anos na Educação Infantil, os dois anos da pré-escola que são obrigatórios e algumas estão há muito mais tempo, onde elas vivem grande parte do seu dia na escola. Assim, com uma rotina pré-estabelecida, tendo a previsibilidade das ações, e isso fará muita falta para elas no Ensino Fundamental. Sendo assim, a transição não deve ser feita abruptamente. É justo que as crianças saibam como será a sua nova rotina, conheça os espaços de uma escola do Ensino Fundamental. Também, que possam conversar com crianças e docentes que estejam na etapa que sucede a sua etapa escolar. Como aconteceu no exemplo citado acima, na transição de uma turma de creche para uma turma de pré-escola.

A proposta de vivenciar esses momentos citados acima, visando a preparação para a transição entre as duas etapas da Educação Básica, de acordo Formosinho *et al.* (2016), abre novas possibilidades de colaboração e partilhas, no âmbito do desenvolvimento de atividades e projetos. Sob esse foco, a experiência envolvendo a colaboração entre pares profissionais das duas etapas da Educação Básica, juntamente com o contato das crianças entre as duas valências, possibilitam muitas oportunidades de compartilhamentos para todos os envolvidos.

Outro aspecto importante, diz respeito à leitura na transição escolar. Assim, uma característica muito presente na Educação Infantil é a leitura de literatura infantil. O mesmo não se pode dizer da leitura de literatura infantil no Ensino Fundamental, a qual normalmente é substituída em grande parte do tempo, por textos em livros didáticos. Tal qual a brincadeira, a leitura remete ao lúdico e não deveria ser retirada das crianças. Com isso, uma estratégia pedagógica envolvendo as crianças no processo de transição da pré-escola é referente à continuidade dos aprendizados das crianças, por meio de práticas voltadas a leitura de literatura infantil.

Corroborando com a afirmação acima, Falcão (2019) aponta, em sua pesquisa a importância que a escuta de histórias exerce na vida das crianças na Educação Infantil. Por outro lado, a autora afirma que “no entanto, a prática de leitura tornou-se muito escassa ou ausente na transição para o Ensino Fundamental” (Falcão, 2019, p. 21). Esse fato contribui ainda mais para o distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Portanto, a ampliação da prática da leitura no Ensino Fundamental é uma estratégia importante na transição para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Outra estratégia a ser utilizada nessa transição, quando as crianças estão ingressando no Ensino Fundamental e algumas escolas têm utilizado, é adotar o caderno sem linhas nos primeiros meses do ano letivo, como forma de as crianças se familiarizarem gradualmente com a utilização do caderno. A maioria das crianças, quando ingressam no Ensino Fundamental, ainda não sabem escrever, quando muito escrevem seus nomes e conhecem algumas letras, então, ao utilizarem um caderno sem linhas, elas têm a oportunidade de se adaptarem a esse novo mundo de forma gradual. Na escola do meu filho, foi adotado esse método e, em julho, fizeram uma festinha do caderno novo, com linhas, que os pais escreviam um recado e colocavam fotos na primeira página do caderno, como incentivo para essa nova fase. É mais uma estratégia feita pensando nessa transição e que faz uma ponte entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, contribuindo para as crianças irem entendendo lentamente essa nova realidade de suas vidas, já que o caderno é um material que simbolicamente marca a transição escolar para o Ensino Fundamental.

Articulando o uso do caderno no 1º ano do Ensino fundamental com a ausência da brincadeira, Barboza (2020, p. 79) dialoga conosco, dizendo que “[...] este material, exclusivo da cultura escolar, possui uma relação de rivalidade à brincadeira (cultura escolar)”. Ainda

nesse contexto, Neves (2010, p. 174) dialoga com Barboza ao apontar para a dicotomia “brincar X alfabetizar”. Sendo assim, o caderno e o alfabetizar se opõem ao brincar.

Em tal direção, sobre a relação de rivalidade entre o caderno/alfabetização e brincadeira, apoiada no discurso de Neves (2010, p. 174), no qual a autora defende ser possível “nos engajarmos em uma discussão em que houvesse uma integração entre os polos dessas repartições a partir de um olhar que se volte para o sujeito criança em sua interação com a cultura”, concordo com a referida autora ao defender que “talvez fosse possível práticas educativas que desafiassem as crianças em eventos em que houvesse um ‘brincar letrando’ ou ‘letrar brincando’” (Neves, 2010, p. 175). Assim, a articulação brincadeira à alfabetização é uma estratégia indicada e aproxima a Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Recordo-me que, quando fiz o primeiro ano, na época primeira série, não houve uma preparação nesse sentido, de aproximar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Assim, tínhamos que utilizar o caderno com linhas, tínhamos, inclusive, que estar alfabetizados ao final do ano, sendo a reprovação e a repetição da primeira série consequências de quando isso não ocorria. Naquela época em que eu cursei a primeira série, era feito a leitura de um texto ao final do ano, para ver quem já sabia ler; quem não tivesse uma leitura fluente não passava de ano. Com certeza o fato de não haver mais reprovação nos primeiros anos do Ensino Fundamental é um avanço da Educação Básica.

Apesar desses avanços na Educação, da não reprovação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, da obrigatoriedade de dois anos na Educação Infantil, é importante avançar em propostas que possibilitem uma transição bem-sucedida e mais tranquila entre as duas primeiras etapas da Educação. Pensando nisso, após apresentar algumas possibilidades de estratégias pedagógicas envolvendo as crianças no processo de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, mesmo que essas estratégias já envolvam ações docentes, na próxima seção, apresentarei estratégias pedagógicas envolvendo docentes no processo de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, mais específicas da ação docente nesse sentido.

2.5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO OS DOCENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

No presente capítulo apresento cinco estratégias pedagógicas envolvendo os docentes no processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo elas: 1) Comunicação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: essa comunicação é proporcionada principalmente mediante a documentação pedagógica, um importante documento que conta toda a trajetória da criança na Educação Infantil. Sendo assim, a documentação pedagógica é uma importante aliada para o docente conhecer melhor a criança que está entrando no Ensino Fundamental e considerar suas vivências e saberes prévios; 2) Promoção de encontros entre as crianças da Educação Infantil com as crianças e docente do Ensino Fundamental: esse encontro visa aproximar as crianças da Educação Infantil com a realidade do Ensino Fundamental e poderá ser uma estratégia entre docentes das duas etapas da Educação Básica; 3) Promover a integração das crianças na hora do recreio no Ensino Fundamental: a hora do recreio muitas vezes desperta medo nas crianças. Essa estratégia visa pensar sobre o importante papel do docente nesse momento, no qual ele deve estar atento ao que acontece e procurar identificar sobre as relações, promovendo assim a integração das crianças que estão deslocadas das demais; 4) Inclusão das brincadeiras e da leitura de literatura infantil nas aprendizagens diárias no Ensino Fundamental: a brincadeira é a forma que a criança está acostumada a aprender na Educação Infantil e que isso é retirado dela assim que entra no Ensino Fundamental. A estratégia, então, é resgatar a brincadeira nas aprendizagens das crianças, também no Ensino Fundamental. E por meio da leitura de literatura infantil, articular a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, fazendo uma ponte entre as duas etapas. Sendo a leitura de literatura infantil algo frequente na Educação Infantil, sua continuidade no Ensino Fundamental pode, também, auxiliar na alfabetização das crianças e, principalmente, ajudar a manter a ludicidade, a capacidade de criação e a perspicácia infantil para entender o mundo; 5) Práticas de uma transição escolar com afetividade: é de suma importância que docentes conduzam uma transição cuidadosa, respeitosa e principalmente que ela seja construída com afeto.

Nesse contexto, após ter apresentado quais são as estratégias pedagógicas envolvendo os docentes no processo de transição da pré-escola, no decorrer dessa seção estarei apresentando cada uma delas e discutindo acerca de como os docentes poderão colocá-las em prática.

Em primeiro lugar, ao se abordar a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental normalmente é atribuída à criança a responsabilidade de ela estar preparada ou não para mudar de etapa. Assim, quando ela não quer entrar em sala de aula, participar do recreio, quando não sabe utilizar a tesoura, segurar o lápis, fazer amizade e, em qualquer dificuldade que ela apresente, é preciso ter ciência de que essa criança está em processo de formação das suas habilidades cognitivas e sociais. Sendo assim, a criança precisa ser orientada nesse processo, não cabendo a ela estar ou não estar preparada, pois muitas dessas condições não são natas, mas sim adquiridas e necessitam de amparo para serem alcançadas.

Na perspectiva de Formosinho *et al.* (2016, p. 60), erramos em colocar toda a responsabilidade da criança “estar preparada” ou “de se preparar” para o processo de transição. Devemos, sim, distribuir essa condição para todos os participantes envolvidos. Assim, “retira-se a condição de “estar preparada” dos ombros da criança e distribui-se esta condição pelos ombros de todos os participantes nos processos que se sabem ser interativos e comunicativos”. Há, portanto, uma responsabilidade muito grande imposta à criança de adaptar-se a nova etapa escolar, quando, na verdade, a responsabilidade de proporcionar uma boa transição escolar é de todos os participantes envolvidos nessa transição.

Dessa maneira, para a transição escolar ser bem-sucedida, a comunicação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é a primeira forma de isso se efetivar. Essa comunicação poderá ocorrer a partir da utilização da documentação pedagógica, sendo ela utilizada durante a trajetória na Educação Infantil, e que no Ensino Fundamental, por meio dessa documentação, o docente tem a oportunidade de conhecer melhor a criança que irá ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, é possível reconhecer sua trajetória até ali e valorizando essa bagagem que ela carrega, suas vivências e saberes prévios.

A documentação pedagógica é uma ferramenta rica, que deve acompanhar a trajetória da criança durante todo seu percurso na Educação Infantil, pois nela se encontra muitas informações fundamentais sobre todo o percurso escolar da criança nessa etapa da Educação. Encontra-se, também, informações da relação familiar com a escola e muitas outras informações relevantes, que só irão beneficiar a criança nesse processo de transição. Nesse sentido, “a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão” (Rinaldi, 2012, p. 120). Desse modo, a documentação pedagógica, fará com o que o atual docente já consiga ter uma ideia do que

esperar em relação àquela criança e de que forma conseguirá atender melhor suas demandas.

Além de inúmeros benefícios, inclusive para o processo de avaliação, durante a Educação Infantil, a documentação serve também como documento pedagógico na continuação do processo escolar, no qual o docente do Ensino Fundamental dá seguimento às aprendizagens daquela criança. Sendo assim, deveria haver uma comunicação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no sentido de haver uma continuidade, porém, como já foi mencionado na seção 2.2, essa comunicação nem sempre acontece e a documentação fica apenas como lembrança da etapa da Educação Infantil. Ainda segundo Rinaldi (2012, p. 121), “a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado”. Com isso, podemos concluir sobre a importância da documentação pedagógica em vários aspectos e que ela deveria ser melhor utilizada na transição escolar das crianças.

Seguindo a mesma lógica da documentação pedagógica, ações como as citadas na seção anterior, que visam aproximar as crianças da pré-escolar com a realidade do Ensino Fundamental, são ações estratégicas que surgem através da ação docente. Nesse viés, o docente da Educação Infantil busca uma comunicação eficaz com base na pedagogia da escuta, sanando as dúvidas e inquietações das crianças em relações aos seus anseios e vai atrás dessa comunicação com o Ensino Fundamental, promovendo encontros entre as duas realidades, a fim de tranquilizar as crianças nesse processo de transição.

Assim, já apresentei algumas ações e estratégias pedagógicas que envolvem o docente na transição para a pré-escola. Ações essas que envolvem a comunicação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, o uso da documentação pedagógica e a pedagogia da escuta. No capítulo anterior, apresentei sobre a transição do caderno sem linhas para o caderno com linhas. Nessa direção, outra estratégia para refletirmos seria sobre a hora do recreio no Ensino Fundamental. Esse momento causa pânico em muitas crianças e, na maioria das vezes, não é feita nenhuma ação no sentido de integrá-las a esse espaço externo, no sentido de aproximar os pares, para, assim, o momento do recreio ser um momento de descontração e não de medo. Algumas escolas costumam separar as crianças do 1º ano das demais na hora do recreio e essa pode ser uma boa estratégia, mas não a única. É preciso um olhar atento para saber o que se passa nessa hora, para, então,

conseguir ajudar aquela criança que muitas vezes não consegue se enturmar e sofre em silêncio.

Cabe ainda ressaltar que, na maioria das vezes, ao entrar no Ensino Fundamental, a criança precisa renunciar a tantas coisas que para ela eram importantes, sendo retiradas de sua rotina repentinamente, como, por exemplo, as brincadeiras. Em alguns casos, se permite que a criança tenha um dia na semana que pode levar um brinquedo para a escola, ou em algumas salas ainda tem alguns brinquedos para as horas vagas ou como forma de premiação, podendo pegá-los caso tenha concluído suas atividades. Pensando nas brincadeiras, outra estratégia docente deveria ser incluir as brincadeiras nas aprendizagens diárias, visto que é a forma que ela está mais acostumada a aprender e isso faria com que não sentisse tanto o peso das mudanças que inevitavelmente está vivendo, mas que podem ser trabalhadas de formas mais amenas e prazerosas. Em tal direção, Hoffmann (2021, p. 68) destaca: “[...] que as crianças continuam sendo crianças e que a carga de responsabilidades diante desses sujeitos está sendo exigida de forma tensional”. Desse modo, gerando “cansaço e desconforto em um ritmo que parece não ser de continuidade e de maneira equilibrada, mas sim desconsiderando o fato de que são crianças de seis anos, ou até mesmo que ainda estão por fazer seis anos”. (Hoffmann, 2021, p. 68).

Diante dessas constatações sobre a importância do brincar, devemos nos atentar ao fato da criança não precisar deixar de ser criança, que devemos respeitar os tempos e processos que ela está vivendo. Não basta permitir que ela brinque nos tempos mortos, fato recorrente na pré-escola e que só piora no primeiro ano do Ensino Fundamental, todavia, saber que o lúdico é a melhor ferramenta, que as histórias infantis não podem simplesmente desaparecer da vida dessa criança, pelo contrário, conforme ela vai adquirindo as primeiras noções de letramento, é o momento que mais deverá ter acesso aos livros.

Nesse sentido, Falcão (2019, p. 24) corrobora com essa afirmação ao argumentar que o trabalho com a literatura infantil “contribui também para que as crianças em processo de transição da Educação Infantil tenham momentos de fruição e ludicidade no Ensino Fundamental”. Diante de tal afirmação, podemos concluir a importância da leitura no processo de transição escolar. Acrescento, ainda, que, segundo a referida autora, quando a leitura é concedida como uma prática discursiva e dialógica, “permite que as crianças entrem em dialogia ao realizarem antecipações, hipóteses e ao produzirem sentidos para as histórias lidas” (Falcão, 2019, p. 24). Isto é, a leitura e a brincadeira são práticas que

articulam as duas primeiras etapas da Educação Básica e ainda há, nessas práticas, diversas vantagens para a educação e as aprendizagens das crianças.

Por fim, a última estratégia envolvendo docentes é conduzir uma transição baseada no afeto, que seja respeitosa e cuidadosa com as necessidades da criança. É a partir desse reconhecimento que docentes acolhem as crianças, as percebendo e as ouvindo. Nesse sentindo, “vive-se a entrada de cada criança no desejo de a acolher, de a abrigar, cria-se um fazer pedagógico que a coloca no centro” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 50). Corroborando com essa afirmação, Kempf Bolgenhagen *et al.* (2021, p. 101) salienta a importância de se estabelecer um vínculo afetivo entre docente e criança, sendo que “o respeito ao tempo de adaptação da criança no novo contexto é salvaguardado no momento que a professora acolhe a criança em seu colo, criando um vínculo afetivo entre elas”.

Mediante a discussão apresentada pelas autoras, é possível compreender que o acolhimento afetivo, desde o primeiro dia da criança na escola, torna-se uma estratégia potente nessa transição. Portanto, “torna-se necessário que os adultos consigam perceber a dificuldade que a criança tem de se adaptar no novo espaço e tratem as transições com a devida atenção para não prejudicarem o sucesso educativo da criança” (Kempf Bolgenhagen *et al.*, 2021, p. 101). Logo, o docente percebe as dificuldades da criança quando as observa e tenta proporcionar o suporte para essas dificuldades emocionais que são comuns nos primeiros dias em um ambiente novo para ela. Uma palavra de afeto, um olhar carinhoso e até mesmo um colo podem aproximar criança e docente, fazendo com que essa criança comece a se sentir parte daquele local.

Nesse cenário, conforme as relações vão se estabelecendo, por meio da confiança e do afeto, a criança vai se sentindo pertencente àquele local e

este pertencimento é progressivamente desenvolvido através de um acolhimento autêntico, aberto, vivido em interações múltiplas positivas, que vão instituindo confiança na experiência do respeito pela criança e família (Formosinho *et al.*, 2016, p. 50).

Entretanto, não se trata de adaptar a criança ao ambiente, mas sim, construir uma relação de confiança e afeto, enquanto docente e adulto mais próximo da criança naquele contexto. Assim, através de um acolhimento autêntico e afetivo, as interações irão ocorrer e a criança irá se sentir pertencente e acolhida nesse novo espaço.

Como é possível observar, são diversos os fatores a se considerar na transição para o 1º ano. Nesse sentido, não devemos nos esquecer de que "coloca-se o desafio de ser colaborativo aos atores que desenvolvem os processos de apoio às crianças que vivem os processos de transição" (Formosinho *et al.*, 2016, p. 60). Portanto, são os adultos que precisam fornecer às crianças as condições favoráveis para uma transição bem-sucedida e menos traumática possível, isso inclui, principalmente, o docente das duas primeiras etapas da Educação Básica.

Em vista do exposto pelos referidos autores, considero que não se deve colocar na criança a responsabilidade de estar preparada para ingressar nos Anos Iniciais. Antes disso é necessário criar estratégias nas duas etapas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, para que a criança consiga fazer essa transição de maneira respeitosa e justa, sem pular etapas tão importantes para ela. Nesse contexto, (Formosinho *et al.*, 2016, p. 62) indicam que [...] "fazer bem a transição exige criar tempo-espço para a viver, para a antecipar, para afastar o medo do desconhecido revelado por todos os participantes. Decide criar um processo alargado de escuta, conversas e trocas".

2.6 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO AS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

Nessa seção, o foco da minha escrita são as estratégias pedagógicas envolvendo as famílias no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Apresento cinco estratégias, sendo elas: 1) A família precisa ser ouvida: as informações e inquietações vindas da família, por meio de relatos, devem ser ouvidas com atenção pelos docentes. No processo de transição, a família pode e deve participar ativamente; 2) Comunicação efetiva: a família deve ter fácil acesso à escola, uma comunicação efetiva que englobe docentes e equipe diretiva da escola; 3) Escolha de uma escola que atenda a demanda da família: uma estratégia, é que a família busque conhecer melhor a escola que pretende matricular a criança, que faça uma escolha de acordo com suas preferências e que visite essa escola, tire suas dúvidas e que também leve a criança para conhecer a escola. Isso trará confiança, tanto para a família quanto para a criança; 4) Acesso aos espaços escolares: na Educação Infantil a família pode acompanhar seus filhos(as), por um tempo nos primeiros dias, para a criança se acostumar. Porém, no Ensino Fundamental, isso, na maioria das vezes, é negado à família. Essa estratégia visa que as portas estejam abertas para a família, posto

que em uma transição tão significativa para a criança, ela também necessita da presença de alguém de sua confiança, não só nos primeiros dias, mas sempre que se fizer necessário; 5) Que a família, enquanto parte da comunidade escolar, participe das decisões da escola: não deixar a família fora das decisões que dizem respeito as vivências escolares da criança demonstra que a escola é democrática e respeita a família como parte fundamental no projeto educativo.

Diante das estratégias apresentadas, no decorrer dessa seção estarei apresentando cada uma, a fim de discutir e de pensar como elas podem ser colocadas em prática, na transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Conforme Bronfenbrenner (1996), transições são mudanças que ocorrem durante toda a vida do ser humano. Nesse sentido, é primordial considerar a família durante o processo de transição, visto que é a família que está com a criança na maior parte do tempo, que desde o nascimento dessa criança já enfrentou com ela inúmeras transições, tais como: desmamar, tirar a chupeta e a mamadeira, desfraldar, trocar de quarto, a chegada de um irmão, a entrada na creche e da creche para a pré-escola são apenas alguns exemplos de transições, tanto horizontais quanto verticais, que a família enfrenta juntamente com a criança.

As referidas transições são muito complexas e envolvem continuidades e discontinuidades. Como mãe de dois filhos, já vivenciei e vivencio muitas transições e posso afirmar que a criança sente muito cada uma delas, umas mais e outras menos. Todavia, não podemos esquecer que nesse processo os pais também sentem, é difícil; costumo dizer que na transição do desmame, por exemplo, a criança sofre, mas a mãe, muitas vezes sofre ainda mais. Desse modo, em várias outras transições, como, por exemplo, quando a criança entra na creche. É muito difícil deixar seu filho, que estava o tempo todo conosco, em uma instituição que nem conhecia até então, com pessoas que você mal conhece e ter que confiar a essas pessoas o cuidado daquele ser tão frágil, que na maioria das vezes entra na creche sem nem saber falar ainda. Sofre a criança e sofre a família.

Sendo assim, nos processos de transição, os docentes deverão contar com o apoio da família, em uma articulação entre esses atores, tendo em vista que a família é uma forte aliada e saberá identificar como isso afeta a criança, suas angústias, frustrações e medos. O apoio da família, que já passou por tantas transições e ainda terá muitas para enfrentar juntamente com a criança, será muito importante nesse momento, juntamente com os

docentes. Diante dessas considerações, é importante não esquecermos de também pensar nas estratégias envolvendo as famílias.

Muitas vezes são os pais que sinalizam aos docentes quando os filhos estão apresentando alguma questão ou algum comportamento diferente. Entre os atores envolvidos na transição escolar está a família, e as primeiras inquietações podem ser sinalizadas a partir de relatos vindos a partir dela. Em relação à articulação entre família e escola de Educação Infantil no apoio às transições das crianças, Formosinho *et al.* (2016) aponta que é preciso que os docentes ouçam os sinais de preocupação e insegurança que os atores envolvidos na transição escolar enviam. Esses sinais podem vir tanto das crianças quanto de suas famílias.

Sendo a família o núcleo que mais conhece a criança, é importante que a ela tenha fácil acesso à escola do seu filho, em qualquer ciclo, pois é um direito que os pais ou responsáveis consigam se comunicar com o docente e equipe diretiva da escola. Essa comunicação deveria ser algo comum, que não deveria ser uma estratégia, mas, infelizmente, não é em todas as escolas que isso acontece. No começo do ano letivo, após a primeira entrevista com os pais, onde a escola obtém algumas informações que considera importantes sobre a criança, cria-se um bloqueio que impede uma comunicação eficaz durante o restante do ano e a comunicação, então, acontece majoritariamente por meio de recados nas agendas, ou de conversas rápidas quando a criança está chegando ou saindo. Sendo assim, uma estratégia visando melhorar a comunicação entre escola e família, seria ampliar os meios de comunicação entre esses dois atores.

Formosinho *et al.* (2016) exemplifica a comunicação entre família e escola, mediante falas de pais em início de ano letivo, aos quais, demonstram algumas inquietações dos pais a respeito do ingresso dos filhos na Educação Infantil:

Com a entrada para a pré-escola a minha filha vai dormir? Quem a vai ajudar no almoço? Na ida à casa de banho? São muitas crianças, como é que vocês vão conseguir ter controle? São 25 crianças e ela não consegue ficar sem dormir, não consegue aguentar as atividades da parte da tarde sem dormir, também ainda não consegue comer muito bem sozinha (Formosinho *et al.*, 2016, p. 72).

Posto isso, percebo pelas falas dos pais o quanto a comunicação entre família e escola é fundamental. É o momento que a família tem para tirar suas dúvidas, para entender o funcionamento do local onde ficará a criança por várias horas do dia. Nesse sentido, é

importante que a escola acolha a família, tire suas dúvidas e procure atender as demandas de cada uma. Portanto, a comunicação é necessária e a escola não pode fechar as portas para a família.

Ao ler algumas dessas inquietações dos pais a respeito do ingresso dos filhos na Educação Infantil, lembrei-me quando estava sentada com a professora e havia levado uma lista de questões, muito parecidas com essas. Enquanto conversávamos, meu filho explorava a sala que iria frequentar, curioso e eu queria acreditar que ele ficaria bem ali. Nos primeiros dias foi permitido que um dos responsáveis acompanhasse a criança e o horário era diferenciado para cada criança – um período de adaptação, eles mencionaram. Porém, o período de adaptação tinha um prazo estipulado pela escola, era em torno de duas semanas e após isso, fechava-se o acesso para a família, independente da criança estar pronta ou não para ficar sozinha. Muitas vezes entravam chorando e era avisado que, caso a criança não parasse de chorar, entrariam em contato e fechava-se a porta para os familiares; nem é preciso dizer que nesses casos, a criança entra chorando e a família vai embora chorando também.

É um processo doloroso, a transição não é nada fácil e ouvir dos outros, “depois ele acostuma”, não é algo que costuma tranquilizar ou amenizar a situação. É necessário a família ser mais inserida no contexto escolar, afinal ela é parte do mesossistema que define dois ambientes nos quais a criança está diretamente inserida. Sendo que “um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). A escola não pode excluir os pais – muitas vezes por acreditar que se der muita liberdade, os familiares irão abusar, ou que tal pai/mãe é inconveniente por se preocupar tanto. No entanto, muitas vezes, por querer estabelecer limites, a escola acaba afastando demais os pais de tudo o que envolve a rotina da criança, como, por exemplo, não repassando fotos, vídeos, em uma era digital em que esses recursos trazem alento e alegria aos familiares, podendo participar da vida das suas crianças.

Sendo assim, a comunicação é um dos pontos mais importantes, principalmente durante o processo de transição, e as transições verticais necessitam de muito diálogo. Assim como no exemplo acima, no qual os pais trouxeram suas inquietações para a professora Andreia, ela foi abrindo espaço para que os mesmos participassem da vida escolar dos seus filhos. Portanto, o desenvolvimento “de diálogos próximos e responsivos

permitem à Andreia dar explicações aos pais sobre decisões pedagógicas [...] Os receios não se desvanecem instantaneamente, mas, porque partilhados tornam-se mais vivíveis” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 72). Logo, o diálogo é fundamental na relação entre a família e a escola, fortalecendo os vínculos e tornando os receios visíveis, para, assim, poderem ser solucionados.

Uma boa estratégia, no que diz respeito às famílias, seria interessante que a professora da Educação Infantil sugerisse que a família fizesse uma visita à escola em que seus filhos irão ingressar no Ensino Fundamental, para que eles e a criança conheçam os espaços e o ambiente escolar ao qual fará parte, principalmente quando não é possível fazer isso com a turma toda da pré-escola, como sugerido antes na seção 2.4. Até mesmo porque cada criança irá para uma escola diferente e conhecer o espaço antecipadamente possibilita à criança uma segurança maior, já que a previsibilidade é algo que acompanha a criança desde a Educação Infantil e que as ajuda a se organizarem.

Nesse sentido, para os familiares, é necessário, desde o momento da escolha da escola, e aqui falo no primeiro ano do Ensino Fundamental, que os mesmos procurem uma escola de acordo com seus ideais. Uma escola que atenda suas expectativas, dentro do possível. Assim, é importante que a família leve suas dúvidas para uma conversa aberta antes de fazer a solicitação da matrícula. Saber como funciona a rotina, horários, como se dá a comunicação, conhecer a escola e, após, decidir se ela serve ou não para a criança. E após essa sondagem inicial, poder levá-la para também conhecer e, assim, amenizar a tensão do medo do desconhecido que abrange as crianças e os responsáveis por elas.

Essa participação ativa dos familiares é ponto importante a ser mencionado, e ela deve ser considerada sempre. Outro ponto que cabe ressaltar é que, se na Educação Infantil existe um período em que é permitido aos familiares estarem em sala com suas crianças, o mesmo não costuma ocorrer no Ensino Fundamental. No primeiro ano dos anos iniciais, quando os responsáveis soltam a mão da criança e a deixa em uma fila, juntamente com novos colegas e um docente que talvez nunca tenha visto, muitas vezes as crianças ficam chorando. E, mesmo assim, os responsáveis precisam ir embora e deixá-la lá, para lidar com o novo, para aprender a lidar com o medo que está sentindo, sozinha.

Quando fui conhecer a escola do meu filho que está no primeiro ano do Ensino Fundamental, perguntei a respeito do período de adaptação, se poderia estar por perto nos primeiros dias. A resposta que obtive, em meio a um sorriso meio sarcástico, que “pode sim,

se quiser pode aguardar ele, só que do lado de fora do portão, os pais não podem permanecer na escola”. Em vista disso, acredito que os primeiros dias nos anos iniciais são os mais difíceis, tanto para os pais quanto para as crianças, e que a presença do familiar deveria ser considerada. Sabendo que nem todas as crianças passam por essa insegurança, não seria plausível que as que necessitassem de um tempo maior em companhia do seu familiar pudessem contar com isso? Atrapalharia tanto assim a rotina escolar ou ajudaria essa criança enfrentar o medo do desconhecido, ao ter uma figura conhecida nos seus primeiros dias em uma escola nova?

Dessa maneira, ao sugerir sempre que os familiares tenham acesso aos espaços escolares, nos dois ciclos da Educação Básica, penso que isso não se refere apenas ao momento de início de ano letivo. Assim, não apenas nas transições verticais, mas, muitas vezes, durante as transições horizontais, como quando a criança ganha um irmão mais novo, por exemplo, passando por uma mudança significativa na sua estrutura familiar e de rotina, isso inevitavelmente também irá refletir nas suas ações na escola. As transições horizontais muitas vezes são desconsideradas e não se leva em consideração que a criança necessita também de nova adaptação em vários momentos.

O equívoco das escolas é considerar que a transição ocorre apenas no início do ano letivo e pensar que a adaptação tem data de validade, quando não é um momento a ser enfrentado, é um processo e irá durar o tempo que a criança precisar. Além disso, poderá ter vários outros processos dentro desse processo, é essencial a escola considerar o tempo da criança e saber que a família é fundamental em todos os momentos da vida dela. De acordo com Formosinho *et al.* (2016, p. 73), “os receios, anseios, expectativas e inseguranças das crianças e das famílias são atendidas num contexto que as respeita e as escuta”. Logo, não se pode isolar e nem privar as crianças da participação ativa da família e de uma comunicação clara entre todos os envolvidos por essa criança.

Nesse contexto, aproveito para falar sobre a última estratégia envolvendo a família no processo de transição escolar, que é a participação da família enquanto parte da comunidade escolar, como participante das decisões da escola. À vista disso, Formosinho *et al.* (2016, p. 59) colabora ao afirmar que é preciso saber “da importância dos apoios múltiplos para os processos de transição”, ou seja, não deixar a família de fora das decisões que dizem respeito às vivências escolares da criança, já que através dos apoios múltiplos que vão se estabelecendo parcerias e criando-se o vínculo família, escola e crianças.

Dessa maneira, a estratégia visa ampliar a comunicação entre escola e família para além do que já foi discutido até aqui, que é o compartilhamento de informações acerca da criança, para uma comunicação que torna a família parte ativa nas decisões da escola. Porém, isso só será possível quando a escola assumir uma atitude democrática em relação a dar espaço e voz às famílias, respeitando-as como parte fundamental do projeto educativo.

Como vimos até o momento, são vários atores – criança, família e docentes – envolvidos no processo de transição. Por consequência, é necessário que todos envolvidos nessas transições busquem alternativas para que essas transições sejam bem-sucedidas para todos, mas, principalmente, para as crianças, e é o que discutiremos na próxima seção: como todos esses atores podem trabalhar juntos por essas transições bem-sucedidas.

2.7 AS TRANSIÇÕES EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS: CRIANÇAS, DOCENTES E FAMÍLIAS NO PROJETO EDUCATIVO

Prosseguindo a discussão iniciada na seção anterior sobre a relevância de haver uma integração entre crianças, docentes e famílias no projeto educativo para obtermos uma transição bem-sucedida, inicio essa seção compartilhando aspectos que indicam o que são transições bem-sucedidas. Na seção sobre documentos curriculares da Educação Infantil e a abordagem das transições educativas, podemos observar alguns desses aspectos, em relação à transição bem-sucedida. Nesse contexto, Barboza (2020, p. 28) destaca que todos esses documentos oficiais que abordam a transição escolar “sinalizam a importância de uma transição que ocorra de forma contínua e sem rupturas nas práticas com as crianças”. Sendo assim, uma transição bem-sucedida é aquela que busca pela continuidade das aprendizagens das crianças, que essas não sejam fragmentadas.

É a partir dessa visão, que precisamos pensar maneiras das transições educativas serem, de fato, bem-sucedidas, articulando crianças, docentes e famílias em um projeto educativo, pensado para a criança e os benefícios que essa transição bem-sucedida trará para suas vidas. Portanto, “assegurar que a transição seja tranquila e bem-sucedida será benéfico para o bem-estar social e emocional da criança, bem como seu desempenho cognitivo, não colocando o sucesso educativo em risco” (Kempf Bolgenhagen *et al.*, 2021, p. 103). Dialogando com os autores, Formosinho *et al.* (2016, p. 132) disserta também sobre os benefícios de uma transição bem-sucedida e aponta que “a forma como a criança vivencia a transição é importante, os seus efeitos são significativos e com implicações de longo prazo”.

Logo, ao entender que uma transição bem-sucedida traz inúmeros benefícios para a criança, devemos prever formas para que isso se concretize.

Perante essas constatações, reitero a importância de um trabalho conjunto entre docentes e família, para proporcionar uma transição bem-sucedida para as crianças. Assim, é importante compreender que para “[...] que cada parte do sistema funcione efetivamente, torna-se necessária uma boa articulação entre sistemas: trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder” (Vasconcelos, 2015, p. 8). Nesse viés, para uma boa articulação entre os atores envolvidos na transição escolar acontecer, é imprescindível que haja um trabalho conjunto, bem estruturado e com base numa comunicação clara entre eles.

Sob esse foco, é possível perceber que mesmo sendo importante o bem-estar de todos os atores envolvidos e da integração entre eles durante o processo de transição e para além dele também, a prioridade e o foco sempre serão as crianças. É sobre elas e para elas que os docentes e as famílias buscam ou deveriam buscar meios de proporcionar uma educação de qualidade. E é quando crianças, docentes e famílias trabalham juntas em um projeto educativo que todos os atores envolvidos são beneficiados, principalmente as crianças.

Mediante a discussão apresentada, é possível compreender a necessidade de articular crianças, docentes e famílias em um projeto educativo que apoie as transições das crianças. Bem como que as escolas tenham um projeto de transição e que as ações de transição das escolas de Educação Infantil compoñham o projeto educativo institucional.

Nos documentos oficiais que buscam apresentar a transição entre ciclos educativos, conseguimos vislumbrar bem a transição de forma a contemplar as continuidades das aprendizagens das crianças e a articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. “No entanto, na prática, a transição Educação Infantil e Ensino Fundamental não ocorreu e não vem ocorrendo conforme as normatizações e orientações previam” (Falcão, 2019, p. 20). Sendo assim, no cenário atual, o que temos visto é o oposto e o que se considera que deveria ocorrer nas transições escolares não vem sendo aplicado nas escolas, pelo menos não na maioria.

Concomitante a essa afirmativa, Falcão (2019) destaca que o sistema educacional atual não tem promovido o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como resultado, isso pode levar a uma desconexão entre o lúdico, a imaginação, o jogo e a

brincadeira, que são atividades essenciais para a aquisição de conhecimento pelas crianças. Portanto, espera-se que seja implementado um projeto educativo que apoie as transições das crianças nas escolas como uma prática natural.

Nessa direção, se faz necessário, também, que as ações de transição das escolas de Educação Infantil componham o projeto educativo institucional. Para isso, as estratégias de transição devem ser discutidas com a comunidade escolar, pensando numa transição escolar articulada entre crianças, docentes e famílias, que contemplem as necessidades das crianças, na qual haja a continuidade das aprendizagens e sem rupturas. Assim, que tais práticas componham o projeto educativo institucional e seja colocado em prática.

Nessa perspectiva, como, então, articular crianças, docentes e famílias em um projeto educativo? Primeiramente, para os docentes promoverem a integração das famílias no processo de transição, é importante que haja confiança entre esses dois atores. Nesse sentido, o que há de mais importante para família é que sua criança esteja bem, pois, “as famílias sentem-se seguras e confiantes ao verem as crianças a brincar e aprender com bem-estar. O bem-estar das crianças transforma-se no bem-estar das famílias” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 49). A partir disso, só haverá confiança da família em relação a escola quando essa tiver certeza de que seu filho está bem, feliz e em segurança, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Ao passo que a família tenha confiança na escola, esses dois atores, família e escola, poderão fazer uma parceria para apoiar as transições das crianças. Nesse sentido, “a transição dentro da abordagem por sistemas ecológicos pressupõe uma interligação, não opera de modo independente” (Kempf Bolgenhagen *et al.*, 2021, p. 100). É preciso que a interligação seja feita com uma comunicação clara entre docente e família, onde possam falar sobre questões relevantes que podem ajudar a criança nessa transição da pré-escola para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a parceria entre docente e família para apoiar as transições é construída a base da confiança e da comunicação. Segundo Formosinho *et al.* (2016), essa interligação e confiança entre os pares acontece gradualmente, no tempo de cada um. Assim, a confiança é construída da forma que se criam as relações e interações entre esses dois pares, “na forma como se faz a formação das equipas educativas para partilhar o referencial pedagógico, na forma como se abrem as portas às famílias, na forma como quotidianamente se incluem as diferenças e se celebram as semelhanças” (Formosinho *et*

al., 2016, p. 51). Desse modo, a articulação entre famílias e escola acontece com intuito de apoiar as transições das crianças.

Nesse viés, é necessário que familiares e docentes andem juntos, que a criança sinta essa parceria entre familiares e docentes e, assim, sinta-se à vontade e confiante na cotidianidade e durante a transição, para que, de fato, aconteça o projeto educativo. A título de exemplo, considero oportuno compartilhar algumas lições aprendidas por Formosinho *et al.* (2016, p. 76-77) ao acompanhar o processo de transição de uma turma de pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, conforme poderá ser acompanhado a seguir:

[...] é de central importância a comunicação e a colaboração entre todos os microsistemas mais significativos para a vivência positiva das transições. No caso em estudo, a interatividade entre contextos não passou só pelo trabalho colaborativo entre valências mas também pela inclusão das famílias no processo (contexto familiar).

Em vista do exposto, reitera-se a importância da comunicação e colaboração de todos os atores envolvidos no processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Logo, no momento em que todos os microsistemas trabalham em conjunto haverá uma transição bem-sucedida para a criança.

Nesse cenário, quando a família é incluída na vivência escolar, participando das decisões, sendo informada sobre decisões tomadas e, em contrapartida, também comunica à escola sobre fatos importantes que dizem respeito à vida da criança e até sobre seus próprios receios e ideias, vai se construindo uma ponte significativa no projeto educativo.

Além disso, as duas etapas, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, também precisam fazer essa ponte, a criança precisa de toda rede de apoio nessa transição tão significativa da sua vida. Sendo assim, mediante a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a criança encontrará apoio nesse processo de transição para o 1º ano. Nesse sentido, “há de se ter em conta que a comunicação e a articulação entre os profissionais e suas práticas pedagógicas contribuirão e facilitarão para as crianças a transição, sentindo menos a ruptura do Pré-Escolar para o 1º ano” (Kempf Bolgenhagen *et al.*, 2021, p. 97-98). Já que, “a importância dada ao trabalho contínuo faz com que as crianças possam passar de um ciclo para outro em ambiente conhecido, favorecendo o sentido de

progressão e construção de novos conhecimentos no novo espaço educativo” (Kempff Bolgenhagen *et al.*, 2021, p.101).

Em vista disso, docentes das duas primeiras etapas da Educação Básica precisam estar em sintonia a favor das continuidades e contra a fragmentação das aprendizagens das crianças. A comunicação deve ser eficiente e contando também com a documentação pedagógica, que foi produzida na Educação Infantil, a nova escola poderá conhecer melhor a criança. Corroborando com essa discussão, Formosinho *et al.* (2016, p. 76), apoia essa parceria entre as duas etapas, argumentando que “é de central importância o alargamento de atividades em contexto vivencial que antecipam as experiências de transição de forma tranquila”. Assim, quando a criança vivencia algo que é desconhecido para ela, isso a deixa mais segura para adentrar em novas experiências, visto que já consegue assimilar melhor como poderá ser essa nova realidade.

Em síntese, é preciso que docentes e famílias estejam envolvidos no processo de transição da criança, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim, conscientizando-se de que é preciso que todos se apoiem e que deverá haver uma continuidade e não uma ruptura. Quando isso ocorrer, será o momento em que a professora da Educação Infantil promoverá encontros que visem proporcionar uma familiaridade com o que a criança vivenciará a partir do próximo ano. Será o momento em que a professora do Ensino Fundamental não irá privar a criança da brincadeira, sabendo que essa criança necessita do lúdico para continuar suas aprendizagens. Também será o momento no qual a família irá participar ativamente das decisões a serem tomadas e terá acesso à vida escolar da sua criança. Por fim, será o momento no qual a criança se sentirá respeitada e amada, em uma fase tão delicada e que tem sido tão traumática, na maioria das vezes.

Conforme defende Formosinho *et al.* (2016, p. 77), “é de central importância que o apoio aos processos de transição seja desenvolvido com os participantes mais significativos na vida e aprendizagem das crianças, sublinhando a relevância de apoios múltiplos”. Como dito pelos referidos autores, é de extrema importância que a criança encontre apoio de todos os atores envolvidos no processo de transição, no qual haja colaboração e comunicação clara no mesossistema que envolve as escolas e a casa da criança, para que o projeto educativo seja efetivo, juntamente com uma transição respeitosa e bem-sucedida para a criança que está indo para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o exposto, no próximo capítulo será abordada a metodologia da pesquisa, como serão realizadas as entrevistas e o modo como serão analisados os dados gerados.

3 A ENTREVISTA COM PROFESSORAS E COORDENADORAS DE PRÉ-ESCOLA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico utilizado no decorrer desta pesquisa. Um método que visa coletar informações que respondam à questão da pesquisa, sendo ela: Como professoras que atuam na pré-escola com crianças de cinco anos entendem o processo de transição para o 1º ano do Ensino Fundamental? Esse método tem por finalidade entender a realidade nas transições escolares da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, após definir o problema de pesquisa e estabelecer meus objetivos, optei por utilizar entrevistas semiestruturadas como metodologia para gerar os dados para a minha investigação. Desse modo, busquei, por meio da realização de entrevistas com professoras e coordenadoras da Educação Infantil, refletir sobre a “[...] prática das/os professoras/es, no qual se pode também formular hipóteses e elaborar respostas, mesmo que temporárias a respeito das concepções teóricas em pauta” (Silva e Carvalho, 2019, p. 521). Com isso, a entrevista me dá suporte para conhecer a vivência dessas profissionais da educação através da narração de suas experiências, corroborando com a fundamentação teórica da pesquisa.

Nesse sentido, ao ouvir professoras e coordenadoras da Educação Infantil, tenho em vista evidenciar as concepções de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil pública sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como as estratégias utilizadas por elas para promoção de transições bem-sucedidas. Portanto, as entrevistas são essenciais quando se deseja “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte, 2004, p. 215). Desse modo, tenho em vista compreender, por meio do relato dessas profissionais da educação, suas experiências em um contexto específico, que é a pré-escola.

Nesse cenário o que interessa é a narrativa das pessoas envolvidas. De acordo Muylaert *et al.* (2014, p.195), as entrevistas são consideradas representações ou

interpretações do mundo e assim, “não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico”. Portanto, o entrevistador deve ser alguém capaz de ouvir com atenção, dando espaço ao entrevistado, sem jamais julgar suas respostas.

A partir disso, durante as entrevistas, me comprometi, desde a primeira pergunta, a ouvir com toda disponibilidade cada resposta das minhas entrevistadas, me mostrando atenta e sem fazer nenhum julgamento. Ao fazer isso, acredito que conquistei a confiança das professoras e coordenadoras, sendo que no decorrer das entrevistas, consegui sentir que aquele primeiro contato, no qual há mais formalidades, foi gradualmente dando espaço para que elas se sentissem à vontade e confiassem em mim para compartilhar suas memórias.

Em tal direção, conforme declara Muylaert *et al.* (2014) é essencial que o entrevistador acolha bem o entrevistado e que sua escuta seja comprometida, desse modo, se obterá bons resultados por meio de uma interação em que haja disponibilidade para ouvir atentamente. Com isso, o entrevistador oferece ao seu entrevistado uma chance de refletir sobre sua própria trajetória, de “refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo” (Duarte, 2004, p. 220). Nesse viés, as duas partes se beneficiam, sendo que o entrevistador obtém as informações que investiga e o entrevistado tem a oportunidade de refletir sobre fatos que ainda não havia pensado ao revisitar suas memórias.

Diante disso, não podemos esquecer também que a nossa memória é seletiva, não conseguimos lembrar de tudo o que vivemos nos mínimos detalhes, muitas situações ficam esquecidas. Sob essa ótica, “o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195). Logo, o que ficou na memória de quem relata algo, é aquilo que mais fez sentido para ela, o que ao revisitar suas lembranças se destacou e que ao compartilhar com outra pessoa ganha novas significações. Durante as entrevistas, pude observar que, a cada pergunta, as entrevistadas buscavam em suas memórias fatos que vivenciaram durante anos de profissão e, que pelas suas expressões, demonstravam serem, muitas vezes, memórias que estavam

de certa forma adormecidas. Portanto, a entrevista tem a potencialidade de rememorar nas pessoas determinadas cenas e refletir sobre elas.

Assim, a entrevista é uma valiosa fonte de informação para o entrevistador que consegue conquistar a confiança do entrevistado, o deixando confortável para compartilhar sua história. Nesse sentido, “a possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. Graças a existência da linguagem a narrativa pode se enraizar no outro” (Muylaert *et al.*, 2014, p.194). Em outras palavras, quando há confiança entre entrevistador e entrevistado, o resultado será a construção da noção de coletivo. Ainda segundo o autor, esses relatos orais são extremamente importantes, pois eles não são encontrados em documentos, são experiências únicas de cada pessoa.

Corroborando o argumento, Silva e Carvalho (2019, p. 525) afirmam que “dentre as formas de se realizar a entrevista, destacam-se três: a entrevista estruturada, a semiestruturada e desestruturada”. A estruturada segue um padrão formal e fechado, buscando respostas concisas e objetivas, o que não se alinha com a abordagem desta pesquisa. A entrevista livre, por sua vez, não segue um roteiro pré-determinado, sendo conduzida por meio de um relato oral sem intervenção do pesquisador, o que também não se adequa aos objetivos deste estudo.

Nessa direção, a escolha pela entrevista semiestruturada se mostrou mais eficaz, pois as perguntas formuladas permitem que as entrevistadas argumentem, reflitam e compartilhem experiências pessoais sobre o tema, promovendo respostas mais profundas e significativas. As respostas, ricas em valores, crenças e sentimentos, contribuem para uma compreensão mais abrangente dos processos de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em vista disso, ao ter um roteiro preparado com as questões que eu procurava obter respostas, pude conduzir uma entrevista organizada, com perguntas bem selecionadas que dessem as respostas que eu estava buscando.

Segundo Muylaert *et al.* (2014) a entrevista semiestruturada, permite que se siga um roteiro, sem a necessidade de seguir uma ordem fixa das perguntas. Assim, através das respostas do entrevistado, o pesquisador conduz as perguntas, possibilitando que a entrevista flua através do discurso do entrevistado “possibilitando que o entrevistador lance mão de seguir um roteiro estruturado que, em geral, quebra a naturalidade e cria imposições restritivas tanto ao pesquisador como ao próprio sujeito da pesquisa” (Muylaert

et al., 2014, p. 197). Desse modo, a entrevista semiestruturada confere liberdade ao entrevistador de conduzir uma entrevista menos restrita e com mais possibilidade de flexibilização, conforme o andamento da mesma. Nesse sentido, em determinados momentos das entrevistas, algumas respostas foram antecipadas ao serem respondidas outras questões, o que não atrapalhou o andamento da entrevista, já que a entrevista semiestruturada proporciona a liberdade do entrevistado de narrar suas experiências conforme achar mais conveniente. Portanto, as perguntas são formuladas para obter uma organização e não deixar fatos importantes esquecidos, mas durante o andamento da entrevista é possível alterar a ordem das perguntas, sem influenciar no resultado da pesquisa, o que pude comprovar na prática em minhas entrevistas.

Todavia, é preciso que o entrevistador saiba o objetivo de cada pergunta. Sendo assim, “a diretividade de cada pergunta aponta para um foco, o que limita o sujeito a responder dentro de um campo associativo bastante definido e previamente delimitado pelo próprio pesquisador” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 197). Nesse cenário, ao elaborar o roteiro das perguntas das entrevistas, visei contemplar toda a discussão presente na minha pesquisa e atingir os objetivos que cada tema exige. Portanto, com os objetivos definidos, as entrevistas seguiram uma lógica que permitiu ser conduzida através das respostas das entrevistadas, mas que tinha um foco, contribuindo para que eu atingisse os objetivos previamente definidos ao elaborar as perguntas.

Diante do exposto, em minha pesquisa assumo uma abordagem fundamentalmente qualitativa, concentrando-se nas percepções das educadoras da Educação Infantil em seus ambientes de trabalho. Reconhecendo que cada profissional tem uma realidade única, podendo apresentar semelhanças ou diferenças entre si, “o método qualitativo de pesquisa caracteriza-se por abordar questões relacionadas às singularidades que são próprias do campo e dos indivíduos pesquisados” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 198). Seguindo essa lógica de considerar as singularidades, esta pesquisa dedica-se a aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Em tal direção, Muylaert *et al.* (2014) aponta que as entrevistas são ferramentas bastante apropriadas para o estudo qualitativo, pois tem como objetivo investigar representações da realidade do entrevistado. Sendo assim, mediante a essas representações, pode-se captar o contexto em que esse informante está inserido. Nesse sentido, a entrevista não é apenas um diálogo com as entrevistadas, mas também uma

oportunidade para promover discussões com um objetivo claro, ou seja, compreender os processos de transição e abordar as concepções das professoras em relação a essa etapa crucial.

Mediante o exposto, neste capítulo, meu objetivo é esclarecer os métodos adotados ao longo deste estudo. Para garantir uma escrita organizada e facilitar a compreensão dos leitores sobre o conteúdo, decidi dividir o capítulo em seções. Desse modo, após a introdução, na qual expus a escolha da entrevista semiestruturada como método do colhimento de dados das experiências das entrevistadas, na primeira seção evidencio os critérios utilizados na seleção das professoras e coordenadoras participantes das entrevistas. Já na segunda seção, apresento essas profissionais, em seguida, na terceira seção, apresento o questionário realizado com elas. Na quarta seção, explico como será conduzida a análise dos dados obtidos nas entrevistas. Por fim, na quinta e última seção, discuto a importância da ética na minha pesquisa. Sendo assim, inicio a seguinte seção com os critérios utilizados na seleção das entrevistadas.

3.1 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme argumentam Rosa e Arnold (2006), é necessário nos atentarmos em alguns critérios na seleção dos participantes de uma entrevista. Entre eles, se faz necessário planejar: quem são as pessoas que serão convidadas para as entrevistas, onde atuam essas pessoas, quantas pessoas serão convidadas, assim como o modo através do qual será realizado o convite.

Sendo assim, tendo em vista que em minha pesquisa tive o intuito de evidenciar as concepções de professoras de pré-escola sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como as estratégias utilizadas por elas para promoção de transições bem-sucedidas, selecionei as participantes das entrevistas conforme os seguintes critérios: 1) ser docente atuante na pré-escola em escola pública de Educação Infantil com crianças de até cinco anos e onze meses; 2) ser servidora efetiva do quadro da prefeitura municipal; 3) atuar há mais de cinco anos com turmas de pré-escola.

As entrevistas ocorreram com duas professoras docentes atuantes na pré-escola em escolas públicas de Educação Infantil e duas coordenadoras pedagógicas da Educação

Infantil. Todas essas profissionais da educação atuam em escolas públicas municipais de Educação Infantil que atendem crianças do zero aos cinco anos e onze meses.

Posto isso, evidencio que o motivo da seleção dessas pessoas como participantes da minha pesquisa se deve ao fato de que, para entender melhor sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, é preciso ouvir quem está inserido nesse contexto. Logo, além do estudo teórico sobre o tema da pesquisa, através das entrevistas, busquei me aproximar e entender melhor como o processo de transição escolar para o 1º ano vem sendo planejado na escola de Educação Infantil.

Dessa forma, ao selecionar essas quatro profissionais que atuam na Educação Infantil, saliento, a partir das discussões de Rosa e Arnoldi (2006, p. 53) que, “na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa”. Desse modo, entendi que tais profissionais, devido ao tempo de experiência como docentes e coordenadoras de turmas de pré-escola, pudessem contribuir de modo mais efetivo sobre o tema da transição. Portanto, selecionei quatro profissionais da educação que contribuíram, por meio de seus relatos, para que eu pudesse compreender melhor o processo de transição escolar.

Justifico o fato de selecionar docentes e coordenadoras, tendo em vista que estas profissionais têm posições diferentes na instituição, embora as suas ações sejam complementares. Nesse viés, é fundamental para a minha pesquisa a participação docente, com o intuito de entender melhor qual a percepção dessas professoras sobre a transição escolar para o 1º ano, sendo essas profissionais que estão trabalhando diretamente com as crianças. Por outro lado, é importante, também, conhecer a percepção das coordenadoras quanto a transição escolar dessas crianças e principalmente quais ações promovem junto às docentes. Assim, por meio das entrevistas com professoras e coordenadoras, com suas histórias de vida, suas experiências na docência, suas dificuldades e também com seus aprendizados, compartilharam as respostas para as perguntas que eu possuía.

Diante do exposto, na próxima seção apresentarei as professoras e coordenadoras que participaram das entrevistas.

3.2 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresento as professoras e coordenadoras que concordaram em participar desta pesquisa. Para embasar minhas análises das entrevistas realizadas, usei nomes fictícios, a fim de manter o sigilo e respeitar a privacidade das participantes da melhor forma possível. Convidei duas professoras e duas coordenadoras de instituições públicas de Educação Infantil, que atuam na pré-escola e que fazem parte da rede de contatos particular do meu orientador para participarem dessa entrevista. Os convites foram enviados individualmente por mensagem de texto para cada participante, na qual me apresentei e expliquei o motivo do meu contato.

A seguir, apresento uma tabela com os dados básicos de cada participante, incluindo os nomes fictícios escolhidos pelas participantes, idade, cidade, formação acadêmica, cargo na instituição, tempo de atuação na Educação Infantil e tempo de atuação na pré-escola.

Quadro 1: Apresentação das professoras e coordenadoras participantes

NOME FICTÍCIO	ADRIANA	DIANA	MARIA CELESTE	REGINA
IDADE	30 anos	32 anos	48 anos	47 anos
CIDADE	Santa Maria (RS)	Alvorada (RS)	Porto Alegre (RS)	Passo de Torres (SC)
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Pedagoga e Pós-graduada	Pedagoga e Pós-graduada	Pedagoga e Pós-graduada	Pedagoga e Mestranda
CARGO NA INSTITUIÇÃO	Professora	Coordenadora	Coordenadora	Professora
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	8 anos	10 anos	22 anos	15 anos
TEMPO DE ATUAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA	8 anos	10 anos	22 anos	5 anos

Fonte: De autoria própria.

Após apresentar o quadro com as informações gerais das entrevistadas, é importante que o leitor conheça um pouco melhor cada professora e coordenadora participantes dessa pesquisa. Iniciarei pela professora Adriana.

Adriana, 30 anos, reside em Santa Maria (RS). Graduada em Pedagogia, está concluindo seu doutorado em Educação. Atua há oito anos como docente na Educação Infantil, dedicando pelo menos 20 horas semanais à pré-escola. Nas outras 20 horas,

desempenhou diversas funções: professora dos anos iniciais, turmas de educação superior, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Atualmente, é docente concursada em duas escolas municipais de Educação Infantil, em turmas de pré-escola. Adriana decidiu focar suas narrativas na escola municipal onde atua há mais tempo, localizada em Santa Maria, mas também compartilhou experiências da outra escola de Educação Infantil, em que atua no turno inverso, especialmente sobre o apostilamento. Sendo assim, além dessas contribuições, também pôde falar com propriedade sobre o 1º ano do Ensino Fundamental, visto que já atuou como professora nessa etapa também, o que enriqueceu ainda mais sua narrativa.

A segunda entrevistada é a coordenadora Diana, 32 anos. Residente e atuante em Alvorada (RS), é graduada em Pedagogia e pós-graduada em neuroaprendizagem, gestão e coordenação escolar. Com 15 anos de profissão, iniciou como professora nos anos iniciais e há 10 anos atua na Educação Infantil, sempre com turmas de pré-escola. Atualmente, é coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, além de ser professora do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Assim, a professora Diana pôde contribuir relatando suas vivências profissionais enquanto professora de pré-escola, professora de 1º ano e, principalmente, como coordenadora, o que contribuiu muito na minha pesquisa.

A terceira entrevistada é a coordenadora Maria Celeste, 48 anos. Graduada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, possui 22 anos de experiência na Educação Infantil, sempre atuando em turmas de pré-escola. Reside e atua em Porto Alegre como coordenadora pedagógica em um jardim de praça, atendendo exclusivamente turmas de pré-escola. Maria Celeste demonstrou tranquilidade ao narrar suas experiências, mencionando que a escola estava provisoriamente em um espaço enquanto a sede oficial estava em reforma.

Por último, apresento a professora Regina, 47 anos. Graduada em Pedagogia, possui especialização em Educação Especial e em Gestão da Educação, e está fazendo mestrado na linha de pesquisa Estudos Sobre Infâncias. Reside em Passo de Torres (SC) e atua como professora concursada em uma escola de Educação Infantil municipal em Torres (RS). Com 15 anos de atuação na Educação Infantil, está há cinco anos ininterruptos na pré-escola. Regina trouxe narrativas profundas que enriqueceram a pesquisa, mostrando que a discussão é mais ampla do que eu imaginava.

Diante dessas considerações, apresentei um pouco sobre essas profissionais e suas valiosas experiências. Na próxima seção, apresento o roteiro de entrevista com as questões realizadas às professoras e coordenadoras aqui apresentadas.

3.3 O ROTEIRO DE ENTREVISTA

Conduzi as entrevistas de duas maneiras: por videochamada com a coordenadora Diana e a professora Adriana, e presencialmente com a coordenadora Maria Celeste e a professora Regina, no decorrer do mês de abril de 2024. Realizei as entrevistas individualmente com cada participante, assegurando discrição e segurança para todas as docentes. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, constituindo o material empírico desta pesquisa. A elaboração das perguntas teve como eixo central o objetivo geral deste trabalho, que é de: evidenciar as concepções de professoras de pré-escola que atuam em Escolas de Educação Infantil pública sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como as estratégias utilizadas por elas para promoção de transições bem-sucedidas.

Nessa perspectiva, é fundamental ser definido um roteiro de entrevista composto por questões que “permitam ao entrevistado discorrer sobre o assunto em pauta, possibilitando com que as respostas possam, posteriormente, contribuir com as reflexões no campo de estudos no qual se sustenta a investigação proposta” (Silva e Carvalho, 2019, p. 522). Logo, a entrevista semiestruturada possui essa característica e oferece ao entrevistado a oportunidade de responder às questões livremente, mas no contexto a ela estipulado. O roteiro foi constituído por dez questões, formuladas para as professoras e coordenadoras. A escolha das mesmas perguntas para todas as entrevistadas se deve ao fato de que, apesar das especificidades de cada cargo, as questões apresentadas englobam as duas funções, no que tange as percepções e ações voltadas à transição escolar.

Portanto, conduzi as entrevistas pessoalmente e por chamada de vídeo, todas sendo gravadas e transcritas, literalmente após o seu término. Para isso, utilizei a seguinte estrutura: primeiro a apresentação das entrevistadas e segundo, as dez perguntas formuladas para esse questionário:

Quadro 2: Pauta da Entrevista

Dados de identificação
Nome: Nome fictício (que será utilizado na escrita da pesquisa): Idade: Formação acadêmica: Tempo de atuação na Educação Infantil: Tempo de atuação na pré-escola:
Questões norteadoras
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as especificidades do trabalho docente no último ano da pré-escola? 2. O que você entende como transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? 3. Qual é a importância da transição da pré-escola e qual é o papel da docente do último ano de pré-escola? 4. Na sua opinião o que envolve um processo bem-sucedido de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? 5. Quais são os principais desafios no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? 6. Quais são as ações que você desenvolve durante o último ano da pré-escola com a sua turma para que as crianças tenham uma transição bem-sucedida para o 1º ano do Ensino Fundamental? 7. Quais são as mudanças – em relação a tempo, espaços e materiais – que você percebe que ocorrem na vida das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental? 8. Existe algum projeto ou propostas de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental que são desenvolvidas na instituição em que você atua? Em caso afirmativo, conte-me sobre o projeto. Em caso negativo, quais estratégias institucionais de apoio à transição das crianças que você considera importantes de serem implementadas? 9. Qual é o papel das famílias no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? 10. Se você pudesse propor um projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, quais seriam as suas indicações?

Fonte: De autoria própria.

Nas palavras de Gobbato *et al.* (2023, p. 408), “a experiência da entrevista é, portanto, um fazer que ultrapassa a simples ação de realizar perguntas e ouvir respostas, quando compreendida como um exercício cooperativo tecido em um fazer artesanal”. Nesse sentido, as autoras afirmam que conduzir entrevistas, como um processo artesanal, oferece uma oportunidade de crescimento para o entrevistador e de significância para o entrevistado. Isso ocorre porque, durante o diálogo de pesquisa, há uma troca de ideias e

conhecimentos que pode levar a novas interpretações. Ao entrevistar docentes e pesquisadores na área da Educação Infantil, as diferentes perspectivas e posicionamentos dos participantes são destacados, abordando assim um tema muitas vezes negligenciado e estimulando a reflexão e a discussão. Durante as entrevistas pude confirmar o que Gobbato *et al.* (2023) afirmam acima ao presenciar as entrevistadas respondendo uma questão e em seguida abrindo a discussão para outras problemáticas muito pertinentes e, assim, estimulando ainda mais a reflexão e a discussão sobre a transição escolar.

Isso posto, vejo que em todas as entrevistas as participantes sentiram-se à vontade para narrarem suas experiências profissionais, se posicionando e introduzindo novas informações que foram surgindo ao longo da conversa. Portanto, acredito que obtive êxito com as perguntas formuladas na pauta da entrevista, visto que ao ter duas representantes de cada cargo, mesmo quando uma entrevistada não respondia uma questão integralmente, a resposta era obtida com a outra entrevistada. Assim, aprendi muito com as narrativas das entrevistadas, me fazendo refletir ainda mais sobre a transição escolar e pude construir bases sólidas para a análise de conteúdo, que apresentarei na próxima seção.

3.4 A LEITURA DAS ENTREVISTAS POR MEIO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO

A análise de conteúdo representa uma leitura aprofundada dos dados, permitindo a aplicação do conteúdo das entrevistas ao meu estudo. Essa técnica facilita o desmembramento dos textos, a enumeração e a decodificação em relação às questões apresentadas durante as entrevistas com as professoras e coordenadoras da Educação Infantil. Em tal direção, Silva (2016, p. 47) aponta que “[...] a análise de conteúdo objetiva a superação da incerteza em relação ao dado bruto coletado e o enriquecimento da leitura pela confirmação ou esclarecimento da mensagem contida nos dados”. Nesse sentido, a análise do conteúdo é um modo de ler os dados obtidos nas respostas das entrevistadas, buscando as recorrências para elaborar unidades de análise.

Dessa forma, o processo é pensado desde a formulação das perguntas, durante a entrevista e após, quando “uma das formas de se obter qualidade na pesquisa qualitativa é validando a entrevista como produção de dados” (Silva e Carvalho, 2019, p. 523). A partir disso, mediante a produção e análise dos dados é que a pesquisa vai ganhando contornos

mais precisos. Portanto, nesta seção apresento sobre a leitura das entrevistas por meio da análise do conteúdo.

Diante do exposto, para garantir a abrangência deste trabalho, optei por utilizar a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Essa abordagem é concebida como um conjunto de ferramentas em constante desenvolvimento e aplicáveis a uma variedade de discursos, tanto qualitativos quanto quantitativos. Embora minha pesquisa esteja fundamentada em dados provenientes das reflexões de quatro profissionais, buscando captar mais a subjetividade do que indicadores precisos, a análise de conteúdo mostrou-se uma ferramenta valiosa para a interpretação dessas entrevistas. Dessa maneira, conduzi a análise das narrativas das entrevistadas por meio das três etapas delineadas por Bardin (1977): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase inicial, a pré-análise, organizei o material, sistematizando as ideias. Segundo Bardin (1977, p. 95), a primeira fase, geralmente possui três dimensões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Desse modo, segundo a autora, o objetivo central da pré-análise é a organização do material da entrevista. Refere-se a um momento de intuições, porém, visa tornar as ideias iniciais operacionais e sistematizá-las, de modo a criar um esquema detalhado do desenvolvimento das etapas seguintes, em um plano de análise.

De acordo com Bardin (1977), essa etapa engloba cinco ações principais: 1) leitura flutuante: proporcionando um contato inicial com os documentos e uma maior familiaridade com os mesmos; 2) escolha dos documentos, anterior ou posterior à pesquisa, constituindo o corpus, que por sua vez “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96); 3) formulação de hipóteses (afirmação provisória) e objetivos (finalidade geral a que nos propomos), no caso da hipótese, ela não é obrigatória ou pode não ser explícita; 4) referência dos índices e elaboração dos indicadores, envolvendo a construção de unidades comparáveis de categorização e codificação; e 5) preparação do material para a efetiva realização da análise.

A partir disso, após a etapa de pré-análise, na segunda etapa é realizada a exploração do material. De acordo com Bardin (1977), se as diversas etapas preliminares foram adequadamente finalizadas, a fase de análise em si consiste apenas na implementação

sistemática das decisões tomadas. Seja mediante procedimentos manuais ou operações realizadas por computador. Assim, “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p. 101). Diante disso, conduzi a análise inicial do material, estabelecendo categorias, identificando e codificando unidades de registro e contexto. Essa etapa representa a descrição analítica detalhada do material coletado, onde se aprofunda o estudo com base em hipóteses e referenciais teóricos. Basicamente, é o momento em que o material da pesquisa é organizado, classificado e categorizado, o que permite posteriormente as interpretações e inferências, preparando o terreno para a próxima fase de análise da pesquisa.

Por fim, na terceira etapa, foi o momento para o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo Bardin (1977), os dados brutos são processados de modo a tornarem-se significativos e válidos. Dessa forma, a análise de conteúdo permite uma leitura detalhada e aprofundada dos dados obtidos na pesquisa. As entrevistas realizadas com as professoras e coordenadoras foram essenciais para aplicar essa abordagem em meu estudo. Seguindo as etapas propostas por Bardin (1977), realizei a análise dos dados da seguinte maneira: 1) Primeiramente, conduzi as entrevistas com as professoras e coordenadoras e, em seguida, transcrevi os áudios; 2) Posteriormente, fiz uma leitura preliminar das transcrições, como pré-análise; 3) A partir dessa leitura inicial, comecei a identificar as recorrências através da exploração do material; 4) Na última etapa, com uma leitura analítica, defini as seguintes unidades de análise: a) as concepções das entrevistadas sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) o papel docente na promoção de transições bem-sucedidas da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; c) os desafios enfrentados pelas entrevistadas em relação à promoção de transições escolares bem-sucedidas e as mudanças que ocorrem na vida das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental; d) as propostas de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil em que atuam as entrevistadas; e) as sugestões das professoras e coordenadoras para o desenvolvimento de um projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e a importância das famílias nesse processo.

Dito isso, na próxima seção, discutirei os aspectos éticos relacionados à condução das entrevistas envolvidas em minha pesquisa.

3.5 A ÉTICA NA PESQUISA – ANTES, DURANTE E DEPOIS – DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Outro aspecto importante antes, durante e após a realização das entrevistas, é o que se refere à ética na pesquisa. Portanto, todo o planejamento das entrevistas, sua execução e também a análise das mesmas, foram devidamente respaldadas em cuidados éticos, que apresentarei nesta seção. Conforme Santos (2017, p. 249), a ação ética é o livre e consciente “cumprimento de obrigações. Estas jamais poderiam ser confundidas com necessidades ou determinações, que são incompatíveis com a liberdade, pois negam a dialética intrínseca que transe a ação”. Desse modo, a ética não limita a liberdade do indivíduo, mas dá significado a ela.

De acordo com Santos (2017), a ética é tanto instituidora quanto processual e pode ser dividida em três níveis distintos. O primeiro nível consiste no cumprimento de regras ou obrigações estabelecidas nos códigos de conduta de uma determinada área de atuação. O segundo nível refere-se aos valores internalizados na consciência de cada indivíduo. Por fim, o terceiro e mais profundo nível ético envolve as relações interpessoais, marcado pela disposição para se deixar afetar e assumir responsabilidades pelos outros.

No contexto deste estudo, reconheço que ele transita entre esses três níveis éticos. Para isso, ao conduzir as entrevistas com professoras e coordenadoras participantes desta pesquisa, todos os princípios éticos foram rigorosamente seguidos. Inicialmente, os dados das participantes foram mantidos em sigilo, para, assim, manter a preservação da identidade dessas mulheres, e, então, solicitei que escolhessem nomes fictícios para assegurar a segurança de todas. Além disso, as transcrições das entrevistas foram feitas exatamente como narradas pelas entrevistadas. O anonimato foi garantido durante toda a entrevista, tanto em relação aos nomes das professoras e coordenadoras quanto às instituições em que trabalham.

Para firmar tais compromissos, o primeiro passo foi elaborar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Segundo Rosa e Arnold (2006), atualmente muitos pesquisadores enfatizam a importância de obter o “consentimento esclarecido” dos participantes. Isso implica garantir que o participante não apenas concorde em participar do experimento, mas também compreenda completamente os detalhes, os questionamentos envolvidos, os objetivos da entrevista, os riscos potenciais e benefícios dos resultados, bem como sua liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, por qualquer

motivo. Esclarecer vai além de simplesmente informar, envolve garantir que o participante esteja realmente consciente e compreenda plenamente sua participação. Portanto, o TCLE deverá cumprir esse objetivo. Na minha pesquisa, apresentei o TCLE logo após a concordância das entrevistadas em participar da pesquisa. Para as participantes que entrevistei por videochamada, encaminhei o TCLE por mensagem de texto, assim, após lerem e assinarem, elas me encaminharam o mesmo de volta e, assim, agendamos a entrevista. Para as participantes que entrevistei pessoalmente, o TCLE foi apresentado, lido e assinado antes da entrevista.

Por último, comuniquei as participantes das entrevistas que, após a apresentação e publicação da pesquisa, será feita uma devolutiva para as professoras e coordenadoras envolvidas, na qual compartilharei os resultados com elas. A ética, portanto, não se limita apenas à documentação oficial das pesquisas, mas também está intrinsecamente ligada ao respeito por todas as partes envolvidas. Isso implica em respeitar os limites do outro e promover uma aprendizagem mútua na interação.

Diante dessas considerações, encerro este capítulo e me encaminho para as análises dos dados obtidos das entrevistas com as professoras e coordenadoras mencionadas anteriormente.

4 TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DOCENTES

Neste capítulo, apresento as análises das narrativas docentes, transcritas após a realização de entrevistas com duas professoras de pré-escola e duas coordenadoras pedagógicas, que exercem a docência com crianças da Educação Infantil, em Porto Alegre/RS, Alvorada/RS, Santa Maria/RS e Torres/RS. O intuito da entrevista com essas profissionais da Educação Infantil era o de compreender como elas atribuem sentidos ao processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e também conferem estrutura e sustentação às transições realizadas nas instituições de Educação Infantil em que atuam.

Através da realização das entrevistas, tive a oportunidade de ouvir as experiências de profissionais experientes na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola. A cada narrativa ouvida, fui relembando trechos da minha própria pesquisa sobre a transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, ao longo de cada entrevista pude ir

confirmando algumas questões que ainda possuía e que agora tenho a oportunidade de analisar, por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que foi detalhada no capítulo anterior.

Em cada relato fui confirmando algumas hipóteses que eu tinha e muitas respostas iam se repetindo, me mostrando as especificidades do último ano da Educação Infantil, bem como os desafios da transição da pré-escola para o Ensino Fundamental. Assim, durante as entrevistas, já pude observar o que era recorrente nas respostas das professoras e coordenadoras que participaram da pesquisa.

Nessa perspectiva, o objetivo do capítulo é o de apresentar as análises das entrevistas realizadas com as professoras e coordenadoras, visando compreender os dados gerados. O capítulo está organizado em cinco seções, que representam cada uma das unidades de análise da pesquisa e que serão discutidas através da análise do conteúdo presente nas entrevistas. Desse modo, na primeira seção, intitulada “As concepções das entrevistadas sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental”, apresentarei o que as entrevistadas compreendem sobre a transição da pré-escola para o 1º ano, e também quais as especificidades do trabalho docente na pré-escola, segunda elas. Na segunda seção, cujo título é “O papel docente na promoção de transições bem-sucedidas da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental”, analisarei a ação didática das professoras no desenvolvimento dos projetos com as crianças para a promoção de transições bem-sucedidas para o 1º ano do Ensino Fundamental. Na seção seguinte, a terceira, nomeada como “Os desafios enfrentados pelas entrevistadas em relação à promoção de transições escolares bem-sucedidas e as mudanças que ocorrem na vida das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental”, abordarei o entendimento que as participantes têm sobre os principais desafios no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano e quais são as mudanças – em relação a tempo, espaços e materiais – que elas percebem que ocorrem na vida das crianças no 1º ano. Na quarta seção, o título é “As propostas de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil em que atuam as entrevistadas”. Compartilharei as narrativas das entrevistadas sobre projeto ou propostas de transição da pré-escola para o 1º ano desenvolvidas nas instituições em que elas atuam. Por último, na quinta seção, a qual denomino como “As sugestões das professoras e coordenadoras para o desenvolvimento de um projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e a

importância das famílias nesse processo”, finalizarei as análises, compartilhando indicações das professoras sobre o que consideram como sendo um projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental bem-sucedido, e quais são suas concepções sobre o papel das famílias no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Mediante o exposto, na próxima seção realizo as análises das entrevistas com as professoras e coordenadoras de pré-escola, que visam aprofundar suas concepções de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental.

4.1 AS CONCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pré-escola é o último ano da Educação Infantil, sendo que no próximo ano a criança irá iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, haverá mudanças entre as duas primeiras etapas da Educação, a qual se denomina transição e a que venho me debruçando nos últimos meses para compreender melhor. Nessa perspectiva, os documentos curriculares – DCNEI e BNCC (2017) – defendem a continuidade das aprendizagens, salientando que não deve haver rupturas entre uma etapa e outra.

No que diz respeito a continuidade na transição escolar, ela é entendida como uma ligação entre as duas fases educacionais, permitindo que o conhecimento pré-existente da criança se conecte e se expanda com o novo aprendizado que ela irá adquirir. Marcondes (2012, p. 199), afirma que “ao se pensar em continuidades entre os ambientes, está se propondo que haja uma reflexão sobre as práticas, organizações, tempos-espacos e concepções sobre infâncias, crianças e alunos, com o intuito de diminuir possíveis rupturas”. Portanto, convido você a refletir comigo as narrativas das entrevistadas sobre as especificidades da transição escolar para o 1º ano, a fim de pensar propostas para a continuidade das aprendizagens das crianças e em formas de amenizar essas rupturas que tem sido tão características dessa transição.

Mediante o exposto, neste momento, apresentarei as narrativas das entrevistadas e será possível analisar com densidade, discutindo a partir do estudo teórico da pesquisa. Desse modo, a primeira pergunta que realizei para as professoras e coordenadoras, foi referente ao que elas entendem como sendo as especificidades do trabalho docente no último ano da pré-escola. Em tal direção, compartilho a seguir as narrativas, lembrando que

os nomes utilizados nas transcrições das entrevistas são nomes fictícios, escolhidos pelas entrevistadas:

Coordenadora Diana

Vamos lá, o último ano, na pré-escola, **ele é o ano preparatório para o início do ciclo de alfabetização da criança**, onde a criança vai iniciar ali o primeiro ano, do ano seguinte. Então, nesse último ano, a gente vai fazer **toda uma revisão das habilidades e competências da BNCC** [...] de forma que a criança esteja de fato preparada para o primeiro ano, para poder **iniciar o seu ciclo de alfabetização** com todas as ferramentas necessárias para ela.

Então, uma das especificidades das professoras que trabalham com essas turmas do pré 2, é justamente ter esse cuidado, **a gente tem que estar sempre fazendo esse trânsito entre as habilidades e competências da pré-escola com as habilidades e competências já lá do primeiro ano.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A partir da narrativa da coordenadora Diana, quero destacar um aspecto importante, que é o fato dela mencionar que o último ano da Educação Infantil, é o ano preparatório para o ciclo de alfabetização. Essa perspectiva propedêutica é muito presente na Educação Infantil, especialmente no último ano de pré-escola. No entanto, conforme já vimos no capítulo 2, a pré-escola não é etapa preparatória para os anos iniciais e a Educação Infantil “não tem como propósito preparar crianças para o Ensino Fundamental, essa etapa da Educação Básica possui objetivos próprios” (Brasil, 2007, p. 8). Nessa perspectiva, a concepção de que a pré-escola é etapa preparatória para os anos iniciais apaga a noção de transição, ao não reconhecer que cada etapa possui seus objetivos próprios.

Em vista disso, segundo Carvalho e Tebaldi (2023, p. 17) é importante reconhecermos o interesse das crianças pela linguagem escrita e a necessidade de assegurar o direito delas de refletirem sobre a notação e o funcionamento do sistema de escrita alfabética, portanto, para isso, “se faz necessária a reinvenção dos modos de trabalho com a escrita alfabética na Educação Infantil a partir da proposição de uma didática sobre a aprendizagem da linguagem escrita que considere as especificidades dessa etapa”. Sendo assim, a pré-escola não é etapa preparatória para os anos iniciais e sim uma etapa que deve manter seus objetivos próprios, pertinentes a faixa etária das crianças.

A coordenadora Diana, também aponta que na pré-escola existe a preocupação da criança “estar preparada” para os anos iniciais, para poder iniciar o seu ciclo de alfabetização. Com essa fala, reforça novamente a pré-escola como etapa preparatória para os anos iniciais. A partir disso, podemos lembrar que Formosinho *et al.* (2016, p. 60)

argumenta que se retira “a condição de ‘estar preparada’ dos ombros da criança e distribui-se esta condição pelos ombros de todos os participantes nos processos que se sabem ser interativos e comunicativos”. Desse modo, podemos pensar em uma condição, na qual os adultos se tornam responsáveis por garantir essa “preparação” para uma transição bem-sucedida e não que as crianças precisam estar preparadas.

Contudo, ao final da sua fala, a coordenadora Diana, analisa que uma das especificidades das professoras que trabalham com turmas da pré-escola é o cuidado de estar sempre fazendo o trânsito entre as habilidades e competências da pré-escola com as habilidades e competências do primeiro ano. Nesse sentido, indicando que cada etapa possui habilidades e competências próprias, como aponta Carvalho e Tebaldi (2023). Portanto, não podemos esquecer que a Educação Infantil não pode estar condicionada aos anos iniciais.

Seguindo as análises, ao responder a mesma questão, a professora Adriana, também destacou que a pré-escola tem muita relação com o primeiro ano e novamente a preparação para os anos iniciais ganha destaque como uma especificidade da pré-escola:

Professora Adriana

Tá. As especificidades da pré-escola têm muita relação com a questão do primeiro ano, né? Que eles estão indo para o primeiro ano. Então, é muita conversa desde as famílias, né? Porque as famílias também **têm essa questão de quando vai aprender a ler, traz os números.** Então, uma das coisas é esse trabalho com as famílias e com as próprias crianças, que ainda é parte da Educação Infantil. **Claro que, conforme o documento, a gente vai seguir e vai trabalhando aquilo ali. BNCC, documento do município, aqui a gente tem um documento específico do município.** Que é o que orienta em práticas pedagógicas, né? E aí tem a **questão de relacionamento, de brincadeira,** né? Que não seja só da pré-escola, mas que pega todo esse ciclo da Educação Infantil. **Então, uma das coisas fortes, assim, é a questão da alfabetização em si, né? Que é uma cobrança, não é cobrança, né? Mas nesse sentido, assim, né? Uma expectativa de quando que vai ser.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Observando a narrativa da professora Adriana, podemos observar que ela aponta sobre a expectativa de terceiros quanto à alfabetização das crianças ainda em etapa da Educação Infantil. A fala da professora Adriana se aproxima da fala da coordenadora Diana, todavia, ela menciona que é preciso ser trabalhado o que a BNCC e o documento do município orienta como práticas pedagógicas da Educação Infantil, incluindo, assim, a questão de relacionamentos e brincadeiras. Essa afirmação vai ao encontro de Marcondes (2012), em que a autora conclui que os tipos de atividades realizadas em cada nível de

ensino da sua pesquisa, estão intimamente ligados às diretrizes estabelecidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais sobre o papel dessas instituições. Além disso, essas atividades são influenciadas pela organização e pelas funções específicas definidas por cada instituição, bem como pelas concepções individuais de cada docente. Desse modo, é de extrema importância que as instituições e docentes não esqueçam que, segundo a BNCC, a Educação Infantil tem suas especificidades, nas quais as interações e brincadeiras são os eixos norteadores que devem prevalecer, e não a alfabetização. Posto isso, na narrativa a seguir da professora Regina, é possível visualizar mais amplamente as especificidades do trabalho docente no último ano da pré-escola:

Professora Regina

Eu acho que é olhar para as crianças que compõem a turma, né? **Entender um pouco o que é proposto de currículo para essa faixa etária.** Entender também que essa criança está se despedindo da Educação Infantil. Eu normalmente conheço as crianças e **traço os lançamentos de currículo**, assim, então, o que essas crianças têm de envolvimento com a literatura? O que essas crianças têm de envolvimento com o grafismo? [...] **E a questão do autocuidado, da autonomia no seu autocuidado**, como elas vão ao banheiro, como que elas seguram os talheres na hora de comer, **como que elas entendem esses momentos**, o deslocamento dentro dos espaços da escola, o deslocamento no entorno da escola, o deslocamento da escola até a sua casa e os arredores. Então, eu traço, mais ou menos, essas especificidades para trabalhar durante o ano. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Assim como a professora Adriana, a professora Regina também demonstra, por meio de sua narrativa, a compreensão de que uma das especificidades do trabalho docente no último ano da pré-escola é garantir as características do currículo da Educação Infantil. Desse modo, ela visa olhar cada criança e oportunizar o seu contato com a literatura, com a linguagem escrita por meio de mediações qualificadas, sendo essas algumas das habilidades propostas na BNCC (2017). De acordo com Karpinski (2022), o processo de transição exige uma atenção sensível de nossa parte, pois deve acontecer de forma equilibrada e contínua para as crianças que passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A autora afirma que embora não exista uma fórmula específica para esse processo, é essencial entender as particularidades de cada etapa. Assim, é fundamental que os docentes tenham pleno conhecimento de tais habilidades.

Diante disso, a professora Regina destaca um aspecto muito importante que muitas vezes é negligenciado na preocupação com a “preparação” para a alfabetização no próximo

ano. Ela ressalta a questão do autocuidado das crianças e a importância da autonomia. São muitas habilidades cognitivas que precisam ser conquistadas pela criança antes da alfabetização e que acabam ficando esquecidas, como se somente a questão da leitura e da escrita fossem importantes. Conforme o que é abordado, então, por Hoffmann (2021, p. 47), “os direitos de aprendizagens andam de mãos atadas com os campos de experiência, verbos importantes que atribuem sentido à prática pedagógica com as crianças pequenas, dentre eles, participar, conviver, expressar-se, explorar, conhecer-se e brincar”. Em outras palavras, cada vez menos o docente da Educação Infantil tem autonomia e tempo para garantir e valorizar a participação e a autonomia das crianças. Portanto, assim como professora Regina afirma, é importante estar atenta aos processos de cada criança e de saber como ela vem construindo os seus saberes.

A seguir, a coordenadora Maria Celeste e a professora Adriana, respondem, a partir do questionamento, sobre o que entendem como transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Coordenadora Maria Celeste

Eu acho que é bem isso, de **estar dando ferramentas para que eles entendam que acabou esse meu tempo nesse espaço de Educação Infantil**, eu vou para uma escola maior, que geralmente é muito maior [...] **dando essas ferramentas para que eles entendam esse processo que vai acontecer**, né? E que tenha que ser ao longo do ano, né? Não lá no final, batendo a porta lá ao término do ano, né? **E jogar eles...** Ah, vocês vão trocar e tal. E ir conversando com eles que vai ter esse processo, né? Eles vão ter que se despedir, que vai vir uma nova escola, novos professores, novos colegas. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Adriana

Algo muito sério, algo que ainda **a gente precisa trabalhar muito nas escolas**, inclusive semana passada a mãe de uma menina que foi minha ano passado [...] Esse ano eles foram para o primeiro ano. E aí, uma mãe veio me dizer, é uma menina que tem laudo, né? Várias questões assim. E aí, a mãe veio me contar que a menina perguntou para ela em casa se ela fosse morrer quando ela voltar, se ela ia voltar para o pré-misto, que daí a gente chamava de pré-misto, né? Se ela ia voltar para o pré-misto.

Então, são coisas assim, que, para a gente adulto, muitas vezes... ah, né, **terminou o pré, vai para o primeiro ano, vida que segue**. E como que ainda, enquanto professor, enquanto escola, a gente precisa pensar e refletir sobre isso. Que muito ainda a gente não tem espaço na escola para isso, **E o pouco que a gente faz ainda é frágil para as crianças**, porque é desde uma mudança de organização de sala, de mobiliário, a carga horária, o recreio que é diferente. Aqui, por exemplo, pré... a gente não tem o recreio solto, livre, igual é nos anos iniciais. Então, é desde essa organização que, para o adulto, muitas vezes, é algo simples, para criança não. E desde ficar quatro horas sentados na frente de um caderno, copiando e tudo isso. Então, é algo ainda assim que eu vejo como uma fragilidade nas escolas. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Através dessas narrativas, observo que tanto a coordenadora Maria Celeste, quanto a professora Adriana, acreditam que a transição é algo sério e que exige mudanças, as quais precisam ser sinalizadas para as crianças, para que elas entendam esse processo. A coordenadora Maria Celeste afirma ainda que é preciso fornecer às crianças ferramentas para que elas entendam que esse processo irá ocorrer, mas não exemplifica quais seriam tais ferramentas. As duas entrevistadas narram que ocorrem mudanças, porém, não mencionam que a transição envolve aprendizagens e é constituída por continuidades e descontinuidades. Nesse sentido, é importante salientar as concepções de Vogler, Crivello e Woodhead (2008) ao apontarem que as transições são entendidas como processos que atravessam múltiplas camadas e se estendem por vários anos, envolvendo diversas continuidades e descontinuidades de experiências. Dessa maneira, é preciso garantir a continuidade dos processos de aprendizagem por meio da elaboração de estratégias apropriadas para os diferentes momentos de transição que a criança experimenta.

A professora Adriana também afirmou, que o pouco que a gente faz ainda é frágil para as crianças, pois são mudanças muito significativas de um ano para o outro. Sendo assim, não podemos esquecer que, “ao falar sobre transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, estamos primeiramente falando do principal sujeito que sente esse processo: a criança [...]” (Hoffmann, 2021, p. 58). É a criança o sujeito mais importante nessa transição e que deve ser o centro de todo esse processo.

Ainda sobre a questão a respeito do que entendem como transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, segue a seguir as respostas da professora Regina e da coordenadora Diana:

Professora Regina

O que eu entendo? **Que não há essa transição. Há uma ruptura.** Eu entendo que poderia haver uma **continuidade se nós tivéssemos, também, entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental mais comunicabilidade e mais conhecimento do que cada etapa tem a propor para as crianças.** E se todos nós entendêssemos algumas **especificidades da infância.** Porque as crianças que vão para o fundamental ainda são crianças. Então, **eu entendo que não há transição, há rupturas.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Coordenadora Diana

[...] É uma fase muito bacana quando a gente trabalha com a Educação Infantil. **As crianças entram em uma fase de ansiedade porque a vida delas muda, né?** Elas vão finalmente estudar com os grandes, que nem elas chamam. Então, **as famílias**

também entram nessa fase junto conosco e isso é uma parte muito legal, quando a gente consegue trazer essa parceria para essa preparação, para essa busca de sentimentos, de expectativas para o ano que vai vir, para essa transição que vai acontecer. Então, **o nosso trabalho dentro da Educação Infantil é juntar todos esses elementos – a criança, a escola e a família** –, e fazer com que todos caminhem juntos nesse processo de preparar a criança para o primeiro ano. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A professora Regina, conclui que não há essa transição, pois falta uma comunicação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, e que falta conhecimento entre as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre as especificidades de cada etapa. Nesse contexto, Kempf Bolgenhagen *et al.* (2021) enfatiza que a participação de ambos os ciclos é benéfica para cada um compreender o trabalho do outro. Essa colaboração pode facilitar a transição dos alunos e melhorar o trabalho pedagógico, evitando, assim, a ruptura.

E por fim, a coordenadora Diana, abordou a importância de que todos percorram juntos nesse processo de transição – criança, escola e família. Dessa maneira, o ponto de vista docente e dos demais atores envolvidos na transição escolar devem estar sempre voltados para o principal ator dessa transição: a criança! Nessa direção, é fundamental que se considere os contextos envolvidos na transição, pois “um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). Em vista disso, a participação de todos os núcleos envolvidos nessa transição é importante para proporcionar a continuidade entre uma etapa escolar e outra e devem ser acionadas nesse momento tão significativo.

Posto isso, na próxima seção, abordarei as questões que dizem respeito ao papel docente na promoção de transições bem-sucedidas da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental.

4.2 O PAPEL DOCENTE NA PROMOÇÃO DE TRANSIÇÕES BEM-SUCEDIDAS DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, discutirei o que as entrevistadas relataram sobre a importância da transição para o 1º ano e o papel docente no último ano da Educação Infantil. Abordarei o que envolve um processo bem-sucedido na transição, assim como as ações que as

professoras implementam durante o último ano da pré-escola para garantir que as crianças façam essa transição com sucesso.

Nessa direção, as entrevistadas puderam refletir sobre suas próprias práticas enquanto docentes e coordenadoras. A respeito dessas reflexões, Freire (1996, p. 38) enfatiza que, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, ao compartilharem suas narrativas, tive a oportunidade de ouvir sobre a reflexão das professoras e coordenadoras pedagógicas sobre suas próprias práticas – passadas, presentes e futuras. Ao serem questionadas sobre a importância da transição da pré-escola e qual é o papel da docente nesse último ano, as coordenadoras Maria Celeste e Diana narraram suas experiências:

Coordenadora Maria Celeste

O papel docente é importantíssimo e é o que fica mais em evidência. É o professor que vai estar **direcionando** isso e que vai estar preparando... Não gosto muito dessa palavra, preparando, mas **dando subsídios** para essa turma que vai se despedir. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Coordenadora Diana

O papel da professora, nesse último ano do ciclo de Educação Infantil... ele é **fundamental**, Kellen. [...] A criança, mesmo ela indo para o primeiro ano, ela **ainda está na fase de Educação Infantil**. Então, essa criança, ela ainda é uma criança da Educação Infantil. Ela ainda tem uma necessidade muito grande do brincar, da ludicidade, dos espaços, do acolhimento, do carinho, mas, ao mesmo tempo, precisa já se enxergar em um cenário um pouco diferente no ano seguinte. E **esse enxergar-se é papel da professora, é papel do docente**, que vai estar acompanhando essa turma.

Então, por exemplo, hoje como coordenação lá na Educação Infantil, quando a gente vai abrir uma turma nova de pré 2 e vamos fazer a contratação da profissional... enfim, do profissional que vai atender essa turma, a gente foca muito em buscar esse perfil, um docente que tenha essa capacidade, que tenha essa habilidade. De preferência **que já demonstra uma experiência em conseguir fazer essa transição da criança de forma tranquila** [...] Então, **o papel da professora, nesse ciclo final da Educação Infantil é esse, é de trazer essa família, acolher essa família, acolher a criança** e preparar todo mundo para essa transição para os anos iniciais. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Mediante as narrativas apresentadas, destaco que a coordenadora Diana aponta que enquanto docentes de pré-escola, não podemos esquecer que aquela criança ainda é uma criança da Educação Infantil. A entrevistada destaca a importância de implementar ações para a transição para o 1º ano, sem esquecer as necessidades da criança, como a brincadeira e a ludicidade, características fundamentais da Educação Infantil. Ela enfatiza que é responsabilidade dos docentes garantir essas experiências para as crianças. Ademais, o

docente deve “potencializar o tempo das relações e das interações entre as crianças durante toda a jornada, privilegiando a brincadeira e a descoberta do mundo” (Carvalho, 2021, p. 96). Diante dessa afirmativa, percebo a necessidade de que docentes e coordenação revisem se não estão negligenciando as especificidades da pré-escola ao criarem estratégias de transição para o 1º ano.

Todavia, a coordenadora Diana frisa a importância de a criança enxergar-se em um cenário diferente para o próximo ano e é mediante estratégias docentes que a criança conseguirá fazer isso. Nesse cenário, a entrevistada afirma que enquanto coordenadora busca sempre colocar uma professora com um perfil que tenha a habilidade para conduzir uma transição de forma tranquila na turma de pré 2. Uma professora que acolha a criança e a família nesse processo de transição. Entretanto, as coordenadoras Diana e Maria Celeste não mencionam como seriam as estratégias utilizadas pelas docentes e nem qual o suporte dariam, enquanto coordenadoras, para essa professora. Ao reconhecer que a coordenação pedagógica tem um papel importante nessa transição, enquanto “um espaço de articulação e mediação” (Barboza, 2020, p. 62), acredito que as estratégias para uma transição bem-sucedida devam estar articuladas entre docentes e coordenadoras.

Respondendo a mesma questão, a professora Adriana, afirma que um dos papéis da professora na transição escolar para o 1º ano, não é o de preparar a criança, mas conferir previsibilidade a ela, conforme podemos ver em sua narrativa:

Professora Adriana

Eu acho que já **não é no sentido de preparar**. Eu sempre brigo muito nesse sentido. A gente não vai preparar para o primeiro ano, mas a gente também vai mostrar, vai explicar para a criança que está terminando um ciclo, que vai começar um outro. [...] Então, eu acho que nesse sentido, assim, enquanto professor, não é de preparar a criança para copiar, para saber letra, para saber número [...] eu acho que ainda os anos iniciais é mais duro assim nesse sentido, sabe, de receber as crianças, elas são pequenas ainda, né? Então, **elas querem a questão do toque, do contato, de abraço, né?** E muitas vezes a gente vê os anos iniciais, sabe, com uma barreira. Não, agora já tá grande, já tá no primeiro ano, né? Então, nesse sentido assim, eu acho que **tem bastante fragilidade**.

E aí vai muito de cada professor também, de cada escola, porque, por exemplo, aqui a gente tem esse costume do pré **fazer visita na sala do primeiro ano, né?** Da mesma forma, depois, quando eles já foram para o primeiro ano, voltar para a sala do pré, que eles contam para essas crianças, como é que vai ser o próximo ano, o que que muda, o que que tem igual, que eles vão continuar indo na pracinha, por exemplo, quando irem para o primeiro ano, mas que agora eles vão ter um caderno grande, não é mais o caderno pequeno [...] Então, esses momentos também que cabem aos professores, na ideia de para a criança não se assustar realmente, né? Porque daí chega o primeiro dia, **aquele recreio, larga todo mundo**

para o pátio. A criança nunca vivenciou um recreio, por exemplo. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A partir da resposta da professora Adriana, é possível perceber que sua concepção se alinha com as orientações legais dos documentos curriculares da Educação Infantil e com as discussões teóricas as quais tenho me dedicado. A professora sugeriu como ação a promoção de visitas entre as turmas de pré-escola e 1º ano. Segundo Formosinho *et al.* (2016), é de fundamental importância expandir as atividades em contextos vivenciais que antecipem tranquilamente as experiências de transição. Sob esse foco, a visita das crianças da pré-escola às turmas de 1º ano é uma ação docente eficaz, visando garantir a previsibilidade para as crianças.

Outro aspecto importante da narrativa da professora Adriana é sobre a afetividade que no 1º ano é arrancada da criança, como se ela não pudesse mais receber um afago, um colo. Nesse ponto, a narrativa dela, me fez recordar de uma experiência significativa que tive no Programa de Residência Pedagógica, onde estava atuando com uma turma de 1º ano em uma escola estadual. Em um dia, na entrada, vi um menino chorando, agarrado a sua mãe e a sua avó. Ele era da turma que eu estava atuando e havia começado na escola há poucos dias, vindo de outra escola no mês de abril, e não queria entrar. No mesmo instante que o vi assim, eu me abaixei e perguntei para ele, “Quer ir comigo? Eu te dou a mão”. Ele aceitou, ficou olhando para trás, enquanto as lágrimas corriam. Fui conversando com ele, dizendo entender o que ele estava sentindo, que quando era criança também passei por isso, mas que ele ficasse tranquilo, que logo sua mãe e sua avó estariam ali para buscá-lo. Também falei que logo ele iria se acostumar com a escola, que iria fazer amigos e tudo ficaria bem. Ele se acalmou, mas voltou a chorar mais tarde. Fui o acalmando e falando coisas que o deixasse mais tranquilo, dizendo o quanto faltava para a hora da saída. O abraçando, o acolhendo. Através do estudo de Cardoso (2023, p. 214), vejo que, ao agir dessa forma com o aluno recém-chegado àquela escola, pratiquei aquilo que a autora defende, ao destacar “a acolhida como uma das primeiras e principais propostas de ação pedagógica para com a chegada e permanências das crianças no novo ambiente escolar”. Com isso, vejo que o meu primeiro impulso surgiu de forma involuntária e certa.

Durante o recreio, esse aluno ficava me olhando pela janela, eu estava na sala dos professores. Minha vontade era ir até ele, mas me segurei, pois eu iria somente uma vez por semana na escola e na próxima semana seria meu último dia, tinha medo de ele sentir muito

a minha falta depois. Na volta do recreio, ele me perguntou se eu o vi pela janela, respondi que sim. Ele ficou o recreio todo esperando eu voltar – eu, que ele havia conhecido horas atrás. Na outra semana, quando cheguei, falei que seria meu último dia lá. Ele me olhou triste. Durante a aula sentou no meu colo, tiramos fotos, ele me mostrou o seu caderno e no fim da tarde nos despedimos – ele com os olhos cheio de lágrimas e eu me segurando para não chorar. Mas fiquei feliz de saber que ele estava melhor, não chorou, já estava se enturmado com os colegas. Nesse viés, de acordo com Cardoso (2023), é essencial que o docente, como responsável por organizar o cotidiano das crianças, em conjunto com a equipe pedagógica e outros profissionais, consiga planejar e implementar a melhor forma de acolher as crianças. Assim sendo, cabe ao docente organizar a rotina das crianças, incluindo o recreio, que pode ser um momento de grande apreensão, conforme relatado pela professora Adriana. Corroborando com tais argumentos, Kempf Bolgenhagen *et al.* (2021) afirma que é crucial que os adultos reconheçam as dificuldades das crianças em se adaptarem a novos espaços e tratem as transições com a devida atenção para não prejudicar o sucesso educativo. Com essa experiência que vivi com um aluno, pude refletir sobre esses aspectos e confirmar a importância da ação docente na transição para o 1º ano.

Resolvi trazer esse relato, pois para mim foi muito marcante, saber que consegui acolher aquele menino no seu processo de transição. No entanto, não consegui ver nenhuma ação da sua professora para acolhê-lo, e isso me fez refletir em tudo que tenho pesquisado sobre a transição. O relato da coordenadora Diana sobre a falta de afeto quando a criança entra no 1º ano e a narrativa da professora Adriana, destacando a necessidade de abraços, carinho e como as crianças se sentem desorientadas durante o recreio, contribuíram significativamente para essa reflexão. São tópicos que abordei nos primeiros capítulos sendo confirmados pelos relatos das entrevistadas. Segundo Formosinho *et al.* (2016, p. 50), “vive-se a entrada de cada criança no desejo de a acolher, de a abrigar, cria-se um fazer pedagógico que a coloca no centro”. Acredito que, no curto período em que tive contato com esse menino, consegui aplicar o que os autores sugerem, acolhendo a criança e colocando-a no centro do processo pedagógico. Em uma conversa com minha colega, que era minha parceira nesse Programa, falei sobre a conexão que senti com esse menino, possivelmente devido ao fato de eu estar escrevendo sobre a transição, um tema que desperta muitos sentimentos em mim. Minha colega respondeu: “É claro que ele se apegou a você, afinal, você fez parte da transição dele”. Essa fala me emocionou profundamente, e,

como futura docente, desejo nunca perder essa capacidade de ter um olhar atento e acolher afetivamente meus alunos(as).

Seguindo com a discussão, compartilho a narrativa da professora Regina, que defende e busca as pedagogias participativas em suas ações para uma transição bem-sucedida:

Professora Regina

[...] Eu, enquanto professora, eu opto, me identifico, busco **as pedagogias participativas**. Mas eu sei muitas vezes que a criança que está comigo na pré-escola **vai para uma escola de primeiro ano extremamente tradicional**. [...] eu me coloco nesse lugar de responsável, de saber também que essa criança vai para esse lugar. E lanço algumas estratégias. Então, eu lanço durante todo este ano de maneira não robotizante ou tão gerencialista do corpo da criança, mas eu sei que ela precisa ter momentos que ela vai ficar sentada, porque se comigo ali ela pode ter essa liberdade de alternar, **ela vai para um ambiente que ela não vai alternar**. [...] Então, **eu acho que esse docente, ele precisa ter essa responsabilidade...** se a gente ainda não vive e ele precisa tencionar isso dentro da rede, **eu procuro tencionar isso dentro da minha rede**, que houvesse mais trocas entre nossos professores. [...] **porque eu vejo que a professora do primeiro ano não conhece o trabalho da professora da pré-escola e às vezes a professora da pré-escola não conhece o trabalho do primeiro ano**. Então, **a minha responsabilidade está com a criança**, de saber como eu gostaria de viver ali com ela, o que eu quero propor com ela, mas também para onde que ela vai, né? (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Diante do relato apresentado, analiso que a estratégia da professora Regina para uma transição bem-sucedida envolve a responsabilidade de conhecer o destino das crianças no próximo ano letivo. Muitas delas irão para escolas muito tradicionais, contrastando com a Educação Infantil. Por isso, a professora considera essencial ajudar essas crianças, promovendo momentos em que elas começam a entender que, em certas ocasiões, precisarão ficar sentadas, por exemplo, para se acostumarem gradualmente com essa rotina do ano seguinte. Desse modo, “é de central importância o alargamento de atividades em contexto vivencial que antecipam as experiências de transição de forma tranquila” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 76). Baseada nas observações dos autores, acredito que a previsibilidade das ações propostas na pré-escola seja uma ação importante e é contemplada pela professora Regina, ao proporcionar experiências que antecipam as experiências do próximo ano.

A professora Regina também considera que falta uma comunicação entre os dois primeiros ciclos da Educação Básica, nos quais as professoras não sabem sobre o trabalho uma da outra. Diante dessa afirmação, a qual é muito pertinente para a pesquisa, acredito,

assim, que “o envolvimento de ambos os ciclos é um fator positivo para que conheçam o trabalho realizado por ambos; este envolvimento poderá facilitar a transição dos educandos e o trabalho pedagógico do profissional ao nível da articulação” (Kempf Bolgenhagen *et al.*, 2021, p. 112). Portanto, o papel docente deve ser articulado entre docentes dos dois ciclos, para que aconteça essa comunicação entre as duas etapas, caso contrário, inevitavelmente teremos rupturas nessa transição.

No que se refere a um processo bem-sucedido na transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, as coordenadoras acreditam que esse processo envolve comunicação. Essa comunicação é fundamental, pois se trata não só de uma interação entre docentes, mas de toda a escola e também das famílias, como podemos verificar nas narrativas a seguir.

Coordenadora Diana

Perfeito. Alguns sentimentos são muito importantes aí. O primeiro deles é a **tranquilidade**. Esse processo, ele precisa acontecer de forma tranquila. **Tanto para a criança, quanto para o docente, quanto para as famílias**. A gente precisa estipular essa tranquilidade desde o início do processo. Deixar isso muito claro. E aí vem um segundo ponto, que é a **clareza**. As pessoas envolvidas no processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais, elas precisam ter muito **claro qual é o papel delas naquele momento**. O que é bom fazer para que essa transição ocorra.

Concomitante com essa questão da clareza vem a questão da habilidade de desenvolver aquilo que é necessário na criança. [...] Uma das coisas que eu falo muito para as professoras lá na escola que eu coordeno, é que a gente precisa desmistificar o cenário de que a Educação Infantil é um cuida-se de crianças. Precisa entender que processos acontecem. **E esses processos estão diretamente ligados ao desenvolvimento dessa criança**. E quando esses processos estão acontecendo, então, no último ano do ciclo de Educação Infantil, eles são ainda mais intensos. E eles acontecem de forma ainda mais importante para a criança. Então, juntando tudo isso dentro de um potinho, a gente tem o combinado do que é necessário para esse processo de **transição bem-sucedido**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Coordenadora Maria Celeste

Eu acho que o processo bem-sucedido é que tu percebas que as **crianças estão seguras para essa troca**, né? Que, claro, vai ter toda aquela questão **afetiva**, né, com esse espaço que elas vão deixar, mas, ao mesmo tempo, elas têm certeza que elas vão estar seguras e sendo respeitadas. E principalmente **as famílias** também precisam ter essa segurança. Essa transição também não é só da criança, mas sim de toda a família. Porque tem muita diferença de como a gente enxerga a nossa criança aqui na Educação Infantil e como ela é enxergada lá no Ensino Fundamental, né? **Tem uma ruptura**, assim, muito certa e num golpe só. **Acabou a brincadeira**, todo mundo dentro da sala e dependendo para a escola que vai, porque **a gente não tem uma linha tradicional de propostas** e, de repente, a criança vai ir no Ensino Fundamental para uma escola totalmente **tradicional**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Acredito que por meio dessas narrativas, podemos perceber o quanto é importante essa conexão entre as escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa troca vai além do trabalho docente, é preciso envolver as escolas como um todo e também as famílias. Esse processo de transição envolve muitos sentimentos, como mencionou a coordenadora Diana, que fala sobre a importância da tranquilidade, da clareza sobre as atribuições de cada ator envolvido nesse processo. E que é muito importante não perder de vista algo muito importante, que é o desenvolvimento dessa criança. Formosinho *et al.* (2016) contribui ao destacar a importância de múltiplos apoios nos processos de transição. Os autores ressaltam os benefícios de uma transição bem-sucedida, apontando que a maneira como a criança vivência essa fase é crucial, com efeitos significativos e implicações a longo prazo. Portanto, quando há essa troca entre os atores envolvidos, com atenção aos processos e aos sentimentos, isso irá refletir positivamente no desenvolvimento dessa criança.

Já a coordenadora Maria Celeste considera que o processo, para ser bem-sucedido, precisa ter como resultado crianças e famílias seguras para fazer essa transição. Assim, as duas coordenadoras falam de sentimentos que fazem a diferença na hora da transição e o quanto o apoio de todos os atores envolvidos nessa transição é essencial. Assim, confirmando, também, o que pontua Formosinho *et al.* (2016, p. 77), é de central “importância que o apoio aos processos de transição seja desenvolvido com os participantes mais significativos na vida e aprendizagem das crianças, sublinhando a relevância de apoios múltiplos”. Esses apoios múltiplos são essenciais na transição escolar e, conseqüentemente, proporcionará para as crianças uma transição bem-sucedida.

A coordenadora Maria Celeste discute as mudanças de tempo, espaço e materiais, bem como a retirada abrupta da brincadeira quando as crianças entram no 1º ano. Embora ela não tenha mencionado explicitamente, essas são descontinuidades na transição para o Ensino Fundamental, que, frequentemente, resultam em uma transição malsucedida. Apoiando as observações da coordenadora, Marcondes (2012) afirma que o afastamento do brincar no Ensino Fundamental é uma das principais diferenças notadas por crianças, responsáveis e docentes. A autora aponta que essa separação entre estudar e brincar leva a uma cisão entre ser criança e ser aluno. No entanto, questiono se é realmente necessário que a brincadeira acabe. Neves (2010, p. 175) responde a esse questionamento ao sugerir que “talvez fosse possível práticas educativas que desafiassem as crianças em eventos em

que houvesse um ‘brincar letrando’ ou ‘letrar brincando’”. Portanto, não deveria haver uma descontinuidade das brincadeiras para crianças que, até recentemente, tinham a brincadeira como eixo norteador na Educação Infantil.

Em vista do exposto, a seguir compartilho as narrativas das professoras Adriana e Regina, que contribuem com as narrativas das coordenadoras ao mencionarem, também, a importância da comunicação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica para uma transição bem-sucedida.

Professora Adriana

Eu acho que é **muita parceria dos professores da pré-escola e do primeiro ano**, a questão de estudo e reflexão também entre esses professores, **entre a escola toda**, porque também é um movimento não só da professora do pré, para a professora do 1º, é um movimento da escola também.[...] Então, o professor que vai receber essas crianças também precisa entender um pouquinho do que é a Educação Infantil, né? **Que não é esse ano para preparar as crianças para ir lá para o 1º ano**, que, por exemplo, eles não vão saber copiar do quadro, mas eles vão saber colar o bilhete, vão saber usar a cola direitinho e aí vai outras questões também. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Regina

Então, como ele ainda é regido fortemente pelos adultos envolvidos, eu acho que se começaria **pelo que se tem**, seria essa melhor **comunicabilidade entre esses dois mundos tão distantes**. De quebrar essas barreiras. Porque eu vejo que é muita falta de conhecimento entre... **por muita falta de espaço, lugar, tempo, entre elas**. Então, assim, eu não tenho contato com as professoras do primeiro ano, as professoras do primeiro ano não têm contato com a professora da pré-escola. Então, se cria daí já muros através do não conhecimento do que se trabalha, do que que é o **entendimento de infância para uma e para outra**, o que que é o **entendimento de letramento para uma e para outra**. Então, eu acho que deveria haver maior aproximação **de entendimento de currículo**.

Nesse currículo não haveria ruptura daí. Saber entender que ele corre da pré-escola para o primeiro ano e que a gente vai ter uma diversidade de crianças. Então, eu não vou enviar vinte crianças da pré-escola todas iguaizinhas e isso falta dessa pessoa do primeiro ano entender também e vai entrar os conceitos de **cultura infantil**. [...] **chamar essa criança para a participação porque ela tem algo a nos dizer**. Eu já ouvi das crianças da pré-escola, “por que a gente tem que ir embora daqui”? Eles **não são consultados** para que escola eles vão. Também são outros adultos que decidem isso, que são os pais, por conveniências dos pais. [...] (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

As duas professoras também afirmam a importância da comunicação entre pré-escola e 1º ano para haver uma boa transição para as crianças, pois ainda existe muita falta de conhecimento sobre o currículo de cada etapa entre docentes das duas etapas. Nesse sentido, Kempf Bolgenhagen *et al.* (2021) destaca a importância da comunicação e articulação entre os profissionais e suas práticas pedagógicas para facilitar a transição das

crianças, minimizando a ruptura entre o pré-escolar e o 1º ano. Com uma comunicação eficiente, acredito que os docentes de ambas as etapas teriam clareza sobre as atribuições de cada fase, evitando, assim, concepções inadequadas.

Destaco que um aspecto importante mencionado pela professora Regina em sua narrativa é a importância de envolver a criança na transição, ouvindo o que ela tem a dizer. Muitas vezes, a criança vai para uma escola nova sem ter tido a chance de conhecê-la previamente ou expressar se gostou ou não daquela escola. Afinal, pensamos tanto sobre uma transição tranquila para a criança e, na maioria das vezes, ela nem é consultada sobre suas dúvidas, seus sentimentos e suas vontades. Corroborando o argumento, Freire (1996, p. 119) assegura que escutar é “algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Sendo assim, não basta apenas as escutar, de acordo com Carvalho (2015, p.125), “isso significa escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir nas organizações dos espaços-tempos institucionais e de suas vidas”. Afinal, estamos falando sobre a escuta de crianças que passarão por uma transição vertical marcante, sendo preciso ouvi-las, percebê-las e chamá-las à participação como a protagonista dessa transição, só assim teremos uma transição bem-sucedida. Isso significa escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir nas organizações dos espaços-tempos institucionais e de suas vidas.

A última pergunta desta seção é sobre as ações que as entrevistadas desenvolvem durante o último ano da pré-escola com a sua turma para as crianças terem uma transição bem-sucedida. A esse respeito, compartilho a narrativa da coordenadora Diana:

Coordenadora Diana

Tá. Essa eu vou te responder das duas formas, tanto como professora quanto como coordenação. Como coordenação eu acompanho o trabalho das minhas professoras diretamente em sala de aula. Então, e a minha experiência em Educação Infantil como professora me ajuda muito nessa parte do meu trabalho, porque eu estou dentro da sala de aula com elas, falando com elas sobre experiências que eu tenho. [...] Então, assim, o trabalho que eu mais gosto de fazer é **setorizar a turma**, por exemplo, dividir a turma em grupos de acordo com as suas **capacidades e habilidades já desenvolvidas**. [...] Depois de compreender isso, e, claro, isso a gente faz a partir de um trabalho muito bem feito de **sondagem, de pesquisa, de observação das crianças**... aí eu começo a desfazer esses grupos e colocar eles misturados. [...] Então, eu geralmente no decorrer desses anos acabo percebendo que dessa forma eu consigo um resultado bom, um resultado muito bacana. E uma segunda, que para mim é a parte mais difícil, é **o não me cobrar**

tanto. E isso era uma dificuldade. Lá no início da carreira, lá nos primeiros anos na Educação Infantil e nos anos iniciais, **eu queria que chegasse no final do ano e toda a minha turma estivesse preparada.** E isso não é uma realidade, isso não acontece. E aí, o que acaba acontecendo, é que chega lá no fim do ano e a gente se **frustra.** E às vezes dá vontade de desistir. Então, assim, colocar no coração que **eu vou fazer o meu melhor, eu vou dar o meu melhor, só que não depende só de mim e do meu melhor, ajuda muito o trabalho a ficar leve, a ficar calmo.** Como eu falei, a ficar tranquilo, a fluir de forma natural. Então, é o ponto de vista que eu tenho hoje, tanto como professora quanto como coordenadora dentro da Educação Infantil. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A coordenadora Diana, narrou uma estratégia que utiliza e que acredita que funciona bem, que é setorizar a turma, sabendo as suas capacidades e habilidades já adquiridas e as dividindo em grupos para potencializar o que já sabem e a adquirir novas habilidades e depois as misturando novamente. Também deixou uma dica valiosa para futuros docentes, ao dizer que não devemos nos cobrar tanto, pois não temos o controle de tudo, que isso acaba nos frustrando e muitas vezes nos fazendo pensar em desistir. Nesse contexto, Cardoso (2023) aponta que o diálogo, como uma prática colaborativa e participativa, envolve todos os profissionais da educação, gestores escolares, famílias e demais membros da comunidade educativa e não deve ser visto como uma responsabilidade exclusiva dos professores. Acredito, portanto, que, assim como narrou a coordenadora Diana, não devemos nos esquecer de que há diversos atores envolvidos nessa transição. Sendo assim, o docente precisa envolver esses atores, não querer ter o controle de tudo e não se cobrar tanto para evitar frustrações. Nessa perspectiva, é interessante perceber que a professora, no decorrer do seu trabalho docente, passa por uma mudança de concepção e que isso vai moldando seu trabalho. Portanto, em cada narrativa é possível observar concepções diferentes do fazer pedagógico de cada entrevistada.

Respondendo a mesma pergunta, a professora Adriana relata que desenvolve ações como visitação, outras que envolvem letramento e procura, também, aguçar a curiosidade da criança em relação ao 1º ano, para produzir o desejo dela em relação a essa nova etapa. Já a professora Regina, investe na relação com a criança e com a família, para ganhar a confiança e poder fazer um diálogo entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, como podemos observar nas próximas narrativas:

Professora Adriana

De **visitação**, essas coisas assim. E desde questões assim, por exemplo, **textos coletivos, criação de história e escrita, aonde eles vão criando, inventando e eu**

vou escrevendo, por exemplo, num cartaz, que é também uma forma deles irem se familiarizando com aquilo ali, mas não é uma forma mecânica de fazer, mas são **algumas vivências que a gente propõe em que eles já vão tendo noção**. Por quê? Letras eles conhecem, eles enxergam letras por tudo. Então tem isso também do pré... não pode ensinar, não pode mostrar, **não é o extremo também**. Então, são essas vivências que a gente vai fazendo também, em que, devagarzinho, eles vão tendo curiosidade, vão perguntando. Eu sempre digo que no pré, **a gente precisa aguçar muito a curiosidade deles para eles chegarem no próximo ano, no primeiro ano, com muita curiosidade, com vontade de querer descobrir o que é aquilo ali**. Então, a gente vai **incentivando** eles, para ano que vem, eles terem essa vontade, e não o processo de que no pré a gente vai ensinar letras, por exemplo, vai ensinar eles a escrever... **para eles chegarem no primeiro ano e ser uma coisa chata, não ter vontade, não querer ir**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Regina

Acho que a primeira ação é me colocar nesse lugar **de relação com as crianças** que eu estou recebendo. Eu não acho isso de um lugar menor, acho que esse é o primeiro lugar de ação efetiva mesmo. [...] O segundo passo é **em relação com as famílias**. [...] eu tenho primeiro o contato, inclusive, com as famílias para me apresentar, para criar um vínculo de confiança com as famílias, porque eu tenho a convicção que isso **vai refletir na aprendizagem das crianças**. A família estando ali, pelo menos, me conhecendo, pode não concordar, mas me conhecendo. [...] **Mas as minhas estratégias são dialogar com esses dois lugares**. Assim, **daquilo que eu acredito e tenho e daquilo que eu não me identifico, mas eu sou responsável**, que é **para onde eles vão** também. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A partir das narrativas compartilhadas, percebo que as estratégias utilizadas pelas professoras da pré-escola são no sentido de aproximar a realidade vivida pelas crianças na pré-escola com a realidade que elas terão a partir do próximo ano. Nesse sentido, a professora Adriana, promove visitas das crianças da pré-escola, em turmas de 1º ano. Outra ação desenvolvida por ela são ações que envolvem o letramento, mediante o contato das crianças com textos, nos quais elas criam histórias coletivamente e a professora atua como escriba, aproximando a criança com o letramento, naturalmente. Essa é uma ideia que Falcão (2019, p. 66) defende ao afirmar que “a perspectiva discursiva no trabalho com a leitura e a escrita está respaldada em uma concepção de linguagem como prática social”. Portanto, é uma prática cheia de sentidos, visto que a criança tem papel ativo durante essas práticas e não é algo fora de contexto.

Como a professora Adriana afirma, ao permitir essas vivências, sem querer antecipar coisas a serem vivenciadas pelas crianças no 1º ano, elas terão a chance de se sentirem curiosas para aprender tais habilidades no próximo ano e não chegarão no primeiro ano desestimuladas por já saberem ler e escrever. Considero a ação de incentivar as práticas de letramento naturalmente muito importantes para produzir o desejo da criança de saber

mais. Nesse sentido, “a alfabetização como processo discursivo se distancia de métodos estéreis de alfabetização, cujo objetivo é a repetição de unidades menores sem nenhum sentido” (Falcão, 2019, p. 66). Logo, ao desenvolver tais ações, a professora não antecipa habilidades que são do 1º ano, mas promove vivências da Educação Infantil dentro das suas habilidades, aguçando a curiosidade das crianças em relação ao 1º ano e o desejo de saber mais.

A partir da narrativa da professora Regina, é possível perceber que ela considera sua relação com as crianças de sua turma de suma importância. Concomitante a isso, a relação dela com a família da criança também é fundamental nessa transição. A professora narrou sobre como gosta de manter a família informada e envolvida nas decisões a serem tomadas. Em síntese, a professora Regina, acredita que esse envolvimento da família reflete nas aprendizagens das crianças. Dialogando com essa perspectiva, Kempf Bolgenhagen *et al.* (2021, p. 100) afirma que “a transição dentro da abordagem por sistemas ecológicos pressupõe uma interligação, não opera de modo independente”. Posto isso, reflito o quanto a ação de envolver também a família na transição para o 1º ano, é fundamental, visto que a escola não é o único núcleo da vida da criança, assim, não podendo atuar de modo independente, como afirma a autora.

Nas suas estratégias está também o dialogar com esses dois lugares, a Educação Infantil e os anos iniciais, equilibrando o que ela acredita e tem disponível com aquilo que, mesmo não se identificando, tem responsabilidade, que é saber para onde a criança vai no ano seguinte. A professora Regina aponta sobre esse diálogo entre as duas etapas da Educação Básica, mas, nesse momento, ainda não exemplifica como acontecem tais ações. Por sua vez, a coordenadora Maria Celeste compartilhou a seguinte narrativa:

Coordenadora Maria Celeste

Foi aquilo que eu te falei, né? Como a gente não tem uma continuidade na nossa própria escola e **as nossas crianças não vão para as escolas da rede municipal, acaba que a gente fica meio de mãos amarradas**. Eu vou ter que me desdobrar agora em pensar em algumas ações que a gente possa estar realmente botando em prática para uma melhor transição das crianças, né? No sentido de, bom... **não vai mais ser esse espaço, mas vocês vão começar a frequentar esse**. Nem que seja passar pela frente das escolas [...] (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A coordenadora menciona sobre a falta de continuidade após as crianças saírem da Educação Infantil, quando os pais preferem colocá-las em escolas estaduais ou nas redes

particulares e que isso acaba atrapalhando essa transição ainda mais. Diante dessa narrativa, é importante lembrar o que Formosinho *et al.* (2016) afirma ao dizer que essa transição representa, na vida de cada criança e família, uma mudança ecológica crucial, relacionada ao crescimento e à continuidade do percurso educativo. Nessa direção, corroborando esse argumento, Karpinski (2022) aponta que a transição entre essas duas etapas envolve tanto descontinuidades quanto continuidades, e que é necessário definir ações para essa transição escolar. Portanto, acredito ser essencial planejar essas ações, considerando as continuidades e descontinuidades, independentemente da escola onde a criança estudará no 1º ano. A coordenadora reflete sobre essa questão e afirma que, no momento, essas ações não estão sendo implementadas.

A partir das narrativas apresentadas, podemos perceber que a comunicação entre os dois primeiros ciclos da Educação Básica é fundamental, conforme propõem as entrevistadas. Essa comunicação deve ocorrer sem a antecipação dos conteúdos do 1º ano, mas sim mediante uma conexão que ofereça mais segurança para a criança. Nesse contexto

parece-nos pertinente considerar as mudanças nos espaços, tempos e materiais determinadas às crianças durante o processo de transição, causando confrontos com aquilo que vivenciaram até o presente momento na Educação Infantil (Hoffmann, 2021, p.101).

Sendo assim, ao estabelecer essas interseções, busca-se aproximar esses dois mundos, até então tão distantes e próximos ao mesmo tempo.

Em vista do exposto, na próxima seção apresento as análises dos desafios enfrentados pelas entrevistadas em relação à promoção de transições escolares bem-sucedidas e as mudanças que ocorrem na vida das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

4.3 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ENTREVISTADAS EM RELAÇÃO A PROMOÇÃO DE TRANSIÇÕES ESCOLARES BEM-SUCEDIDAS E AS MUDANÇAS QUE OCORREM NA VIDA DAS CRIANÇAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Durante a maioria das perguntas, as entrevistadas já foram apresentando vários desafios impostos durante o processo de transição escolar para o 1º ano. Nesse sentido, também já foi discutido teoricamente sobre vários deles. Assim, ao responderem sobre quais são os principais desafios no processo de transição das crianças da pré-escola, as

entrevistadas tiveram a oportunidade de revisitar suas memórias e narrarem os desafios mais marcantes para elas. Na perspectiva de Barboza (2020, p.32) há, de fato, diversos desafios a serem superados nas duas primeiras etapas da Educação Básica, principalmente “em relação à aparente oposição entre o brincar ou alfabetizar, entre ressaltar o lúdico ou os conteúdos, encobrendo questões de maior alcance, como concepções de infância, de ensino, de letramento *etc*”. Como é possível constatar, a discussão não se esgota – são inúmeros os desafios para refletirmos acerca das transições escolares.

Dessa forma, dando prosseguimento às análises, compartilho a seguir as narrativas da coordenadora Maria Celeste e da professora Adriana sobre o que elas consideram como sendo o principal desafio na transição para o 1º ano nas suas trajetórias:

Coordenadora Maria Celeste

[...] É essa **ruptura abrupta** que tem de que o **tempo de brincadeira** diminui sensivelmente. Muitas vezes eles só têm 15 minutos para lanche, para ir no banheiro, para brincar. **Para mim é um crime**. Então, eu acho que isso é o mais agravante, assim, né? Por esse processo. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Adriana

[...] Desde a questão **dos professores, do mobiliário, de sala, de organização, por exemplo, de pátio, de recreio**, né? Eu acho que tudo isso vai entrando aí. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Considerando ambas as narrativas, ressalto que as falas da coordenadora Maria Celeste e da professora Adriana confirmam o que Barboza (2020) mencionou ao afirmar que um dos principais desafios no processo de transição, atualmente, é a questão da brincadeira, que compete com a alfabetização. Segundo Barboza (2020, p. 79), as diferenças nas atividades curriculares das duas etapas, são muito acentuadas. Existe uma valorização das atividades lúdicas na Educação Infantil, contrastando o que se espera no 1º ano. Isso deixa nítido a “descontinuidade da proposta entre as etapas desde o primeiro dia de aula do 1º ano, onde há uma tensão da cultura escolar com as culturas infantis”. Nesse viés, penso que as narrativas apresentadas acima confirmam o que diz a autora ao abordar essa falta de tempo para brincar, também as mudanças no ambiente escolar, quando a criança ingressa nos anos iniciais, o que causa essa tensão da cultura escolar com as culturas infantis.

Seguindo com a discussão, compartilho as narrativas da coordenadora Diana e da professora Regina, que compartilham quais são os principais desafios no processo de transição para o 1º ano para elas:

Coordenadora Diana

[...] eu acho que o maior desafio, hoje, a maior dificuldade, hoje, da Educação Infantil é essa **falta de paciência**, essa **falta de tranquilidade, de espera**, entende? **A gente cria muita expectativa em cima das crianças** e a gente acaba esquecendo que eles são crianças e que precisam desse nosso cuidado como adultos nesse momento. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Regina

Então, para mim, os desafios são esses, **esse sentimento de ilha**, que ainda não há esse trânsito, **não há essa transitoriedade de conversas, de conhecimento**. A minha realidade é uma rede pequena, são nove escolas de Educação Infantil e oito de fundamental. E mesmo nesse universo que eu considero pequeno e que seria possível, **não há essas conversações**. Há sempre essa **disputa de poder**, de quem faz, de quem não faz, essas cobranças. Então, acho que os principais desafios seriam esses, de a gente **romper com o que já vem criando crosta, com o que já vem há tanto tempo sendo estabelecido que gera, assim, barreiras, preconceitos, no meu entender, prejuízo para as crianças e para a educação enquanto um movimento emancipatório**, enquanto um movimento que poderia contribuir para a sociedade, assim. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Seguindo a discussão, tanto a coordenadora Diana quanto a professora Regina destacam novos desafios enfrentados na transição escolar para o 1º ano. Aliado aos desafios entre as duas etapas, já apresentados, há também o que a coordenadora Diana nos relata, ao afirmar que estamos, enquanto adultos, sempre com pressa, sem paciência, que essa falta de tranquilidade também atrapalha no processo de transição. Portanto, nós, enquanto docentes, não podemos esquecer que o tempo das crianças não é o tempo dos adultos e respeitar isso, sem criar grandes expectativas, pela ansiedade adulta. Segundo Carvalho (2015, p. 124), “a temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência”. Em vista disso, acredito que quando o adulto envolve a criança em expectativas, em constante cobrança pela administração do seu tempo, ele corrói as temporalidades dela, roubando a tranquilidade de cada momento e, conseqüentemente, das transições.

Por outro lado, a professora Regina afirma não haver essa troca de conversas e conhecimentos. Ela também menciona haver uma disputa de poderes, prejudicando o processo de transição. A entrevistada destaca que o principal desafio que enfrenta é romper com práticas estabelecidas há muito tempo, que criam barreiras e prejudicam as crianças e a educação durante a transição escolar. Por essas razões, concordo com as colocações de

Barboza (2020, p. 32) que ressalta: “se o real não está na saída (Educação Infantil) nem na chegada (1º ano do Ensino Fundamental), nosso desejo é encontrar possibilidades de diálogo no meio da travessia, onde se localiza o foco deste estudo”. Em suma, acredito que a falta de comunicação apontada pela entrevistada, junto aos demais desafios da transição, só serão resolvidos se houver diálogo durante a travessia, conforme afirma a autora.

A respeito das mudanças em relação a tempo, espaços e materiais que as entrevistadas percebem que ocorrem na vida das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, as entrevistadas detalham melhor suas concepções acerca dessas mudanças tão significativas na vida das crianças nas narrativas que trago agora.

Professora Adriana:

Organização da sala, mesa uma atrás da outra. [...] eu acho que, algumas coisas, né... claro, que dependendo do professor também, já está mudando bastante, mas a questão do mobiliário é uma coisa que é muito... assim, a mesa grande, a cadeira grande, **tem que ficar muito tempo sentado, prestando atenção, não pode falar, não pode mexer.** **A questão do recreio,** que é uma coisa que muda bastante também. Desde questão de **caderno, de livro,** que geralmente eles têm livro didático no primeiro ano, então vai a organização de que hoje tem que levar livro, hoje não tem que levar livro, de **tema de casa.** [...] O estojo individual. O **material individual,** né? Aqui, nessa escola que eu trabalho, a gente tem material tudo coletivo. [...] E aí chega no primeiro ano, não, eles têm o material deles e, tipo, **aquele espaço quadrado da mesa é o espaço deles.** Ali é o limite deles, né? E na pré-escola, é uma mesa grandona, então a **gente divide, a gente conversa, a gente empresta** e chega no primeiro ano, daí não, não posso pedir o material do colega, eu tenho o meu, **é só o meu.** Então essas coisas mudam muito para eles. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Coordenadora Maria Celeste

É aquela coisa bem **institucionalizada, cheia de horários, bem estanques.** Coisa **bem diferente** do que a gente faz aqui, que a gente tenta fazer os tempos mais alargados e **respeitando o tempo da criança,** muitas vezes. Te dou como exemplo o nosso lanche, a gente não tem aquele, ah, é 15 minutos agora para essa turma, depois 15 minutos para aquela outra turma. Não, **eles lanham tudo junto.** E assim, ah, não quer vir agora, quer vir daqui a pouquinho, porque tá terminando a brincadeira. Ou tá terminando a proposta. **Não é obrigatório, a gente convida.** [...] (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Coordenadora Diana

Eu acredito que, retomando aquilo que a gente falou lá no início, **a cobrança das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental é muito grande.** Nós, e quando eu falo nós, eu estou falando do olhar adulto, em cima da criança, nós queremos que eles se alfabetizem o quanto antes. Queremos que eles leiam, que eles escrevam, **que eles produzam, né?** E isso é muito reflexo da sociedade, novamente, que a gente tá. É uma **sociedade de produção.** A gente cobra produção o tempo todo, a gente quer conteúdo, **a gente quer que a criança não pare.** E eu percebo que essa transição, e essa é uma das coisas que mais choca, quando eles saem da Educação Infantil e vão para os anos iniciais, **quando eles passam a ser grandes, como eles dizem.**

Na Educação Infantil, a gente faz o possível para que eles tenham o espaço para brincar, **o espaço para viver a infância**, os tempos deles. A gente respeita esse tempo, a gente cria o ambiente voltado para eles. Quando eles vão, nos anos iniciais, eu percebo que eles perdem muito disso. **E a culpa disso é nossa. Parece que a gente faz um corte na vida da criança.** Tipo, até o pré-2 tu é criança... brincar na escola é aceitável. Quando vai para o primeiro ano, deixa de ser criança. **Agora não pode. Agora tem que ser um ser que vai ter N responsabilidades.** E aí ele não pode mais brincar na sala. Ele não pode mais brincar com o amigo. E isso acontece em muitas escolas, tá? Por exemplo, às vezes a gente tem lá na escola um espaço lindo de brincadeiras para Educação Infantil. E aí quando eles vão para os anos iniciais, **eles não podem mais usar esse espaço.** Porque agora **eles têm um horário para o recreio, e eles têm um horário para o lanche.** Então, eu acho que essas mudanças, elas são **notáveis e são agressivas** para as crianças, quando eles saem da Educação Infantil e vão para os anos iniciais. Isso choca muito eles, logo de início. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

As narrativas das três entrevistadas demonstram que a concepção que elas têm das mudanças em relação a tempo, espaços e materiais que ocorrem na vida das crianças no 1º ano são semelhantes. Elas dão exemplos do que acontece nos espaços, ao falar da mudança da configuração das salas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ao descreverem como o tempo das ações são mais limitados no 1º ano, a questão da brincadeira que termina, da cobrança em relação às produções, bem como é a utilização do material nas duas etapas. As mudanças percebidas entre uma etapa e outra, nas narrativas das entrevistadas, reforçam o que Bronfenbrenner (1996) defende sobre a definição de transição ecológica, afirmando que ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou da combinação desses dois fatores. Colaborando com esse argumento, Barboza (2020, p. 31) aponta que na transição para o 1º ano “há uma forte ação da cultura escolar sobre a cultura de pares, o que, [...] de certa forma, contribui para a transformação das crianças em agentes sociais alunos”. Portanto, as narrativas das entrevistadas confirmam haver essa mudança de papel quando a criança passa a frequentar outro espaço, com novas exigências. Acredito que tais mudanças fazem parte das descontinuidades da transição. Todavia, são mudanças muito significativas para crianças tão pequenas e devem ser tratadas com a devida atenção.

Na tese sobre continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Marcondes (2012, p. 328) traz a respeito dessas mudanças que ocorrem de uma etapa para a outra, após os estudos em diversas escolas, e conclui que:

[...] as formas de utilizar os ambientes das instituições pesquisadas dependiam das

práticas pedagógicas das docentes, as quais são reflexos da política educacional, de suas formações acadêmicas e de suas concepções sobre o que é ser criança, sobre a função da Educação Infantil e Ensino Fundamental e a compreensão do processo de alfabetização em cada uma das etapas da educação básica.

Nessa direção, a autora pontua serem diversos os fatores que alteram tais realidades nas escolas, variando através dos atores envolvidos, bem como das suas concepções sobre o que é ser criança, de suas formações acadêmicas e também pelos reflexos da política educacional. A partir disso, considero inquestionável que, mesmo considerando esses fatores, as mudanças relacionadas aos tempos, espaços e materiais na vida das crianças no 1º ano são sempre significativas. Isso exige a busca por ações que permitam uma transição tranquila para as crianças. Nesse contexto, compartilho a narrativa da professora Regina sobre essas mudanças. Ela não apenas discute as alterações mais importantes nessa transição, mas também apresenta exemplos de estratégias que utiliza para tornar essa transição mais serena, como podemos ver em suas narrativas.

Professora Regina

Sai do amplo e vai para esse condicionamento tão pequeno de espaço mesmo. Por isso que eu não vou ficar com eles o tempo todo trabalhando numa folha A3 se eu sei que depois eles vão para uma A4 o tempo todo. Eu não vou forrar a sala o ano todo porque eu sei que depois eles vão ter que desenhar e usar o espaço da classe. Então é essa tomada de consciência que eu sei para onde eles vão **e eu não vou colocar o meu desejo de pedagogia acima da realidade que eu vivo.** Mas também **não vou massacrar eles de antemão**, porque eu vejo como massacre. [...] É tentar **fazer equilíbrio**, mas tentar também **gerar sentido**. Então como eu sei que eles vão, sim, **para um treino depois de escrita**, eu tento que o encantamento com o livro de literatura aconteça. Tento, junto com as famílias, assim, da maneira que a gente apresenta os livros.

Então são **tentativas de gerar sentido naquilo que eu vejo que vem depois muito descarregado de sentido.** Do porquê ficar quatro horas sentado ou sentada numa classe, que eu acho que não gera sentido para a criança, mas no pré-escolar eu **já faço com eles o tencionamento** que há momentos que a gente precisa pausar. **Eu converso isso com eles**, tem momentos que vocês estão se autogestando, eu digo para eles: vocês estão decidindo, a profe tá acompanhando, a profe fica ali pra vocês perguntarem e tem momento que também eu faço um movimento contrário com vocês, não é? Que a profe chama, que a profe diz, ah, eu trouxe essa ideia, vamos experimentar essa ideia. Então **eu estou sempre verbalizando para eles** que tem esse momento também. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Mediante a apresentação da narrativa da professora Regina, é perceptível observar o quanto há preocupação e interesse dela sobre o processo de transição, em ter o cuidado de manter as características fundamentais da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, ela se preocupa em dar ferramentas para a criança se familiarizar com o que está por vir no

próximo ano. A professora também se empenha em dar significado a cada atividade e em explicar às crianças as ações que está propondo. Diante disso, ao refletir sobre as mudanças em relação a tempo, espaços e materiais que ocorrem na vida das crianças no 1º ano, por meio do relato da professora Regina, concluo que as práticas docentes no processo de transição “precisam estar direcionadas, além do acolhimento, às brincadeiras e às questões de espaço e tempo, pois, por vezes, são dois universos extremamente diferentes que não dialogam entre si em nenhum momento [...]” (Hoffmann, 2021, p. 101). Diante disso, acredito ser mais do que necessário reavaliar as práticas das duas etapas, buscando aproximar esses dois mundos tão distintos. Nesse contexto, percebo que a professora Regina está em sintonia com Hoffmann (2021) ao demonstrar ser uma educadora que administra sua turma com responsabilidade, carinho e respeito pelos processos, sempre buscando dar sentido às ações propostas para essas crianças que continuam na Educação Infantil, mas que estarão em breve no Ensino Fundamental.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção apresentarei a discussão acerca das propostas de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvidas nas Escolas de Educação Infantil em que atuam as entrevistadas.

4.4 AS PROPOSTAS DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUE ATUAM AS ENTREVISTADAS

Nas sessões anteriores foi possível observar nas narrativas sobre as concepções das entrevistadas acerca do que seria um processo de transição bem-sucedido, bem como ações que elas desenvolvem durante o último ano da pré-escola. Nesta seção, elas trarão exemplos de projetos ou propostas voltadas para a transição das crianças para o 1º ano que ocorrem nas escolas em que elas trabalham. Nessa direção, sigo com a narrativa da coordenadora Diana para iniciar tal discussão:

Coordenadora Diana

[...] Na escola onde eu coordeno, a gente tem um projeto muito legal de transição, tanto dos anos iniciais para os anos finais, ali né? Como da Educação Infantil para os anos iniciais. **E esse projeto, ele transcorre durante todo o ano e ele tem etapas.** Então, por exemplo, a primeira etapa desse projeto é aonde eu entro de cara, que é **a observação e a participação das coordenações**, no caso, dentro das salas de aula, [...] onde a gente tem as habilidades e competências dos pré 2 e as habilidades e competências dos primeiros anos na escola. Durante o primeiro trimestre do ano, eu acompanho essas aulas e **vou observando e auxiliando as**

professoras a fazerem, a darem conta dessas habilidades e competências já olhando lá para o ano inicial.

Então, por exemplo, a Kellen é a professora lá do pré 2 e **eu vou, durante todo o primeiro trimestre, entrar em sala contigo, observar as tuas aulas, fazer anotações, aí eu vou te chamar no nosso encontro pedagógico da semana, vou te dar as orientações do que eu observei naquela semana na tua aula.** [...] Lá no início do segundo trimestre, **a gente começa a olhar para as habilidades do primeiro ano,** que tu vai ter que entregar à tua turma no ano que vem. E aí o meu olhar começa a voltar para isso. E aí, nos nossos encontros semanais, eu vou pontuar contigo essas habilidades. [...] Quando nos aproximamos do final do ano, **nós já demos conta das habilidades** da tua turma, do teu nível, das habilidades que eles vão enfrentar no ano seguinte, e aí a gente começa só a preparar eles para a **formatura deles,** que é o marco, **é o evento que vai marcar essa transição** e para que eles tenham a realidade do primeiro ano. Então, por exemplo, **eles já começam a participar de algumas aulas com as professoras do primeiro ano,** eles adoram essa parte. E daí eles já se veem como grandes [...] Lá na Educação Infantil eles estão saindo das salinhas com mesinha e cadeirinha de Educação Infantil. Lá no primeiro ano, eles vão sentar nas classes grandes, nas cadeiras grandes, mesmo que as minipernas fiquem penduradas, mas eles vão sentar na cadeira grande. Então, tudo isso **que estão observando, eles vão participando, eles vão vivendo,** entende? Para que, no ano seguinte, eles tenham todas essas experiências. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A coordenadora Diana apresenta um projeto que acontece na escola de Educação Infantil onde ela atua como coordenadora, em que ela tem participação direta em sala de aula. A partir da sua narrativa, é possível entender melhor como é uma ação desenvolvida por parte da coordenação pedagógica. Através da observação e a participação direta da coordenação, sua experiência como professora de pré-escola contribui para seu trabalho como coordenadora. Assim, a coordenadora relata que participa durante todo o primeiro trimestre das aulas para acompanhar o andamento daquela turma, observando como as crianças desenvolvem as habilidades propostas para o último ano da Educação Infantil. Após, no segundo trimestre, a coordenadora, juntamente com a professora, começa a olhar para as habilidades do primeiro ano. Desse modo, a entrevistada afirma que ao se aproximar do final do ano, quando é possível observar que as crianças alcançaram tais habilidades, é o momento da preparação para a formatura, momento que marca essa transição. E para encerrar, ela narra que também ocorre uma visitação em uma turma de 1º ano.

A esse respeito, Barboza (2020, p. 54) argumenta que nesse movimento de articulação, mediação e negociação, “torna-se possível localizar-se no entre-lugar, na fronteira entre gestão administrativa, pedagógica, do espaço de formação, da docência, buscando, de forma harmoniosa ou não, conviver no exercício da sua profissão”. Assim, com base na narrativa da coordenadora e na afirmação da autora, concluo que o papel da

coordenação vai muito além de uma supervisão pedagógica. Ele envolve um conhecimento aprofundado e uma ação efetiva para uma transição bem-sucedida, com várias etapas ao longo do ano e a participação direta da coordenadora tanto dentro quanto fora da sala de referência.

Todas essas ações narradas pela coordenadora Diana, a meu ver, são eficazes na medida em que contam com o acompanhamento de uma coordenadora pedagógica, que está em sala com a professora e oferece um retorno sobre o que está observando, para que, juntas, possam desenvolver ações como as que a entrevistada relatou em sua narrativa. Mediante isso, consigo vislumbrar o que Barboza (2020, p. 54) afirma sobre as atribuições da coordenação pedagógica, ao dizer que “a função do coordenador pedagógico vai sendo construída no diálogo com os professores, se colocando no lugar deles, retornado ao seu lugar para ampliar o horizonte dos docentes e também alargando o seu pelo olhar do outro”. Nesse sentido, assim como afirma a autora, é nítido que, ao se colocar no lugar da professora, a coordenadora Diana consegue fazer uma conexão com as suas experiências de professora de pré-escola, ainda que com o ofício de coordenadora pedagógica.

Semelhante à proposta da coordenadora Diana sobre o encontro entre a Educação Infantil e os anos iniciais, mediante visitas, as professoras Adriana e Regina também trouxeram relatos nesse sentido:

Professora Adriana

Essas ações que fui te dizendo assim que a gente faz **de ir na sala do primeiro ano, primeiro ano vem para a sala do pré, vivenciar a sala, a organização, o próprio recreio**, são movimentos, não digo projeto, mas são movimentos que a gente faz dentro da escola. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Regina

Isso variou tá? Dentro desse município de Torres, eu estou desde 2011. Então, dentro dessa mais de uma década, variou. De ter mais intensivo pensar da rede, da Secretaria de Vida, da mantenedora da Secretaria de Educação, **propostas de transitoriedade, de promover encontros de professores de primeiro ano e pré-escolar** e teve momentos que não se fala sobre isso e **aí fica por iniciativas próprias**, como a gente pedir um ônibus para gente ir lá conhecer, fazer uma consulta com as famílias e saber mais ou menos as escolas que eles vão [...] Então, a gente procura fazer uma consulta com as famílias. De uma certa forma, a gente tenta até estimular que elas vá para municipal, **para gente tentar ter mais diálogo**, [...] Vai depender muito de quem está na Secretaria, **de qual influência está acontecendo**. Ela não se consolida como uma política ou como um currículo da própria cidade de pensar a Educação Básica como uma unidade. **Isso também prejudica. Isso também deixa estagnado**. [...] E não vejo nem entre as escolas que tem o pré-escolar dentro do fundamental.

Então, **não há um projeto pensado com continuidade para trabalhar transitoriedade**. Muitas vezes o que acontece é a subordinação do pré-escolar ao

Fundamental. E eu vejo uma leitura muito pessoal que, justamente quando enfraquece ou quando está na mantenedora alguma articulação, pessoas que não estão pensando na transitoriedade, **o que sucumbe é os pressupostos da pedagogia da infância**. [...] E quando isso fica muito ainda inexistente, quando não tem, o que eu vejo **é que o pré-escolar fica subordinado ao modelo do Fundamental** e não ao contrário, sabe? As professoras da Educação Infantil acabam copiando o modelo do Fundamental. Quando a gente tem a discussão, pelo menos que seja a discussão ou lá o título, como a manchete, para esse ano, vamos trabalhar a transitoriedade, **parece que o Infantil ganha um pouquinho mais de força e tenta se mostrar**. [...] (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A narrativa das professoras e da coordenadora destaca a visitação das crianças da pré-escola às turmas de 1º ano como uma das ações desenvolvidas nas escolas em que atuam. Essa iniciativa é uma entre muitas que podem auxiliar as crianças a entenderem melhor esse processo de transição. No capítulo dois, apresentei essa prática nas estratégias pedagógicas envolvendo docentes. De acordo com Formosinho *et al.* (2016, p. 66-67), a situação pedagógica quando criada em colaboração entre os atores envolvidos na transição escolar permite que as crianças tenham acesso “a espaços e materiais pedagógicos diferentes, a uma organização dos tempos pedagógicos com semelhanças e diferenças, a interações múltiplas num grupo heterogêneo”. Diante desse argumento, as narrativas das professoras e coordenadora corroboram com essa colocação. Desse modo, percebo a importância desses encontros, que proporcionam muitos diálogos e que, segundo Formosinho *et al.* (2016), permitem que as crianças se aproximem de uma realidade que não conhecem bem e que as preocupa, para, assim, elas comecem um novo ciclo mais confiantes.

Além disso, a professora Regina também apresenta fatos importantes de se destacar. A entrevistada afirma que propostas de transição não são sempre incentivadas por dependerem da influência do que está acontecendo no momento e dos órgãos de Educação da cidade que ela atua. Desse modo, muitas vezes essas propostas só acontecerão se partir de iniciativas docentes, conforme ela relatou. Em tal direção, concordo com Marcondes (2012, p. 322) quando indica a “necessidade de suportes adequados das secretarias de educação aos docentes e gestores, propiciando, entre outras coisas, a formação conjunta das equipes que compõem as instituições de educação infantil e as escolas”. Nesse sentido, penso ser essencial que as Secretarias de Educação forneçam o suporte necessário para que a discussão sobre a transição não seja esporádica, mas contínua, promovendo a formação

conjunta das equipes das duas etapas. Afinal, se não houver essa aproximação entre as realidades dos dois núcleos, sempre haverá obstáculos na transição das crianças.

Outra narrativa da professora Regina é a respeito da subordinação da pré-escola ao Ensino Fundamental. Com essa afirmação da entrevistada, acredito que há um modelo em nossa sociedade que valoriza muito mais o Ensino Fundamental do que a Educação Infantil, até mesmo gera-se uma disputa entre docentes das duas etapas. Acredito que essa premissa está ligada a uma construção histórica que o docente da Educação Infantil no seu surgimento estava “ligada mais a cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde e a rotinas de acolhimento e guarda, tendo adquirido uma dimensão educativa intencional apenas a partir da década de 1960” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 92). Concomitante a esse fato, atualmente há também a obrigatoriedade nos dois últimos anos da Educação Infantil, o que trouxe mais visibilidade para essa etapa enquanto um espaço educativo.

Nas narrativas da professora Regina encontro muitas reflexões sobre a desvalorização da Educação Infantil e a subordinação ao modelo do Ensino Fundamental. Nesse contexto, Nunes e Corsino (2019, p. 104) discutem essa desvalorização ao estabelecerem que “concorrem distintas formas de relação com o Ensino Fundamental, que vão desde a busca por funções e práticas específicas à subordinação de conteúdos e metodologias adotados no ensino fundamental”. Essa afirmação confirma o que a professora diz sobre a subordinação das professoras da Educação Infantil ao modelo do Fundamental quando essa discussão é negligenciada. Acredito que isso ocorre devido à supervalorização da alfabetização e à imagem assistencialista da Educação Infantil, que perdurou por muitos anos. Por isso, é essencial que a discussão sobre as especificidades de cada etapa não se esgote, garantindo uma transição bem-sucedida.

Já a coordenadora Maria Celeste afirmou que no momento está difícil pensar em algo voltado para a transição. É importante mencionar o contexto que se encontrava a escola na qual a coordenadora atua no momento da entrevista, para que o leitor(a) entenda o motivo da sua fala: a escola estava em reforma e as duas turmas de pré-escola que eles atendem no turno da tarde, estavam alojadas em um ginásio de uma escola de Ensino Fundamental. Consequentemente, a escola não estava conseguindo fazer muitas ações naquele momento, conforme relata coordenadora:

Coordenadora Maria Celeste

[...] Eu quero me voltar para isso, sentar com os professores e estar conversando sobre isso, **para a gente tentar pensar uma maneira de estar preenchendo essa lacuna**, que eu sei que é uma falha, **mas não sei direito como**. E eu acho que isso vai ficar mais para o segundo semestre, assim [...] onde a gente vai conseguir pensar tudo melhor, né? E **dentro do que a gente acredita**, né? (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

No diálogo com a coordenadora Maria Celeste, foi possível observar que qualquer mudança na instituição, como uma reforma na escola em que atua, impacta diversas ações. Acredito que seja essencial desenvolver estratégias para lidar com momentos de transformação, como ocorreu durante a pandemia, e, mais recentemente, com a enchente no Rio Grande do Sul, que deixou muitas crianças sem aulas por um longo período. Essas situações atípicas “exigem também de nós que, como fazem as crianças, sejamos capazes de virar pelo avesso a ordem das coisas e reinventar” (Abramowicz e Kramer, 2023, p. 10). Nessa perspectiva, atualmente, vemos o quanto as circunstâncias podem mudar rapidamente, e, como docentes, precisamos estar preparados para encontrar soluções rápidas, visando minimizar os prejuízos para as crianças, especialmente em um ano tão crucial como o último ano da Educação Infantil.

Posto isso, na próxima seção abordarei sobre a importância das famílias nesse processo, bem como as sugestões das professoras e coordenadoras para o desenvolvimento de um projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental.

4.5 AS SUGESTÕES DAS PROFESSORAS E COORDENADORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO INSTITUCIONAL DE TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPORTÂNCIA DAS FAMÍLIAS NESSE PROCESSO

Não seria possível falar de transição sem conhecer um pouco sobre as relações dinâmicas entre indivíduos, processos e contextos. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) apresenta uma nova visão sobre a influência recíproca entre o ser humano e o ambiente que o rodeia, destacando a interação entre eles. O autor destaca como o ambiente se desdobra em vários contextos experimentados interativamente pela pessoa, impactando seu desenvolvimento. Portanto, Bronfenbrenner (1996) foi fundamental ao enfatizar não apenas os diferentes níveis de interação do ambiente (micro, meso, exo, macrosistemas), mas também ao salientar que os ambientes afetam e são afetados pelo indivíduo em desenvolvimento, em uma complexa rede de relações entre suas características pessoais e os contextos em que estão inseridos.

Nesse contexto, é preciso considerar todos os ambientes que influenciam na transição da criança para o 1º ano, pois todos eles afetam o sucesso ou não dessa transição. Sendo assim, a família faz parte desse “mesossistema que inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). Em tal direção, compartilho a narrativa na professora Regina, pois a mesma evidencia que nem sempre a família é considerada parte desse processo, no qual, conforme Formosinho *et al.* (2016), é fundamental a partilha entre os contextos familiar e educativo.

Professora Regina

O papel das famílias, eu acho que em toda educação, **é fundamental**. Mas, também na minha realidade, **as famílias têm sido apagadas da escola, não convidadas para pensar**. E elas acabam sendo utilizadas, e na minha opinião, talvez por falta de conhecimento ou de interesse, é difícil saber, **elas acabam sendo usadas como o argumento de fazer com que o pré-escolar fique subordinado ao Fundamental**. [...] Mas, na minha experiência, na minha vivência, as famílias conhecem um tipo de escola, que é a mesma escola que me formou, que é essa **escola tradicional**. E **quando a gente apresenta para elas uma outra possibilidade de ser escola, que é com as pedagogias participativas, elas se encantam também**. [...] Em Torres a gente viveu esse momento pós-crime que aconteceu ali em Santa Catarina, **as famílias não entram mais na escola de Educação Infantil**. [...] Então, se elas não entram dentro do espaço físico da Educação Infantil, não observam na entrada e na saída como é a sala de referência, como é os corredores, enfim, elas não vivenciam aquele espaço. **Como que elas vão diferenciar o espaço do Infantil e do Fundamental?** [...] Elas viram essas pessoas, porque eu penso isso, tudo que é apartado, que você não conhece, gera muito mais possibilidade para **ruído de comunicação, para atrito**.

Então eu considero que as famílias são fundamentais, **mas as famílias não são levadas em consideração**. Elas são usadas às vezes como um argumento, de que **há famílias que querem o apostilamento**, e aí se a apostila chega via criança para a família, e isso é feito através de um **marketing muito bom das editoras**, que eu percebi, por exemplo, se é **uma maleta toda bonita**, então aquela criança que às vezes **nem tem mochila** direito, mas sair da escola com uma maleta linda... é óbvio que eu, família, vou ficar extremamente agradecida por esse município que está proporcionando isso para a minha criança, porque eu olho para a embalagem, eu olho para o resultado, **eu não olho para o processo**.

[...] se a gente **tivesse um currículo pensado de maneira de contínuo entre Infantil e Fundamental, e as famílias participando e sabendo disso**, as famílias com certeza iriam matricular as suas crianças **na escola que faria essa continuidade**, que faria essa transitoriedade, né? Então as famílias apartadas disso, elas decidem a escola pela comodidade do adulto, né? Tipo, fica mais perto da minha casa, mais perto do meu trabalho e não na escola que seria bom para a criança, **porque elas estão apartadas disso**, né? [...] (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Por meio da narrativa da professora Regina, é possível verificar que ela estabelece um diálogo entre a resposta anterior e essa última ao mencionar que, muitas vezes, a família acaba sendo utilizada para fazer com que a pré-escola fique subordinada ao Ensino

Fundamental, quando ela é convencida de que a pré-escola é lugar de alfabetização, que o apostilamento é algo natural e bom na pré-escola. Nesse sentido, mesmo não tendo sido realizada uma pergunta diretamente direcionada para o apostilamento, o assunto surgiu espontaneamente na entrevista. Sendo uma entrevista semiestruturada, conforme Muylaert *et al.* (2014) que afirma ser possível apresentar essa particularidade, permitindo que o entrevistado responda às perguntas de forma livre, porém dentro do contexto previamente estabelecido para ela. Tal qual essa liberdade que a entrevista semiestruturada confere, acredito ser importante abordar a discussão sobre o apostilamento. O assunto também surgiu em outra pergunta, na narrativa da professora Adriana, que trarei agora.

Professora Adriana

Eu trabalho em duas escolas. A outra escola, eu também tenho pré 1, tenho pré 2, que é uma escola que eu entrei recentemente, e eu vou te mostrar uma coisa. [...] livro didático.

A escola é municipal também, mas é um outro município. **Essa escola tem livro didático desde os três anos.** Eu entrei nessa escola ano passado. Ano passado **eu não usei o livro didático.** Eu bati o pé e consegui até o final sem usar. **E esse ano, não sei o que vai acontecer com isso,** porque não é só eu, é uma briga de todas as professoras. E é uma EMEI essa escola que tem esse livro didático. Essa outra escola que eu fico te falando é uma EMEF, não tem o livro didático. Nessa que tem o livro didático, por exemplo, esse material que eu mostrei aqui, ele tem quatro módulos, para o ano todo, mais um livro de português e um livro de matemática. Assim ó, olha, esse é o de português. **Se eu abrir ele e eu te mostrar... isso daqui é caderno de primeiro e segundo ano.**

[...] E o pior, quem tem ideia de comprar isso daqui? Porque assim, eu não tenho noção, **mas isso daqui deve ser muito caro.** Porque, pela lógica, cada criança ganha essa caixa que eu te mostrei. E dentro da caixa tem um diário, que é um caderninho de bilhete, no caso, mais quatro ou cinco literaturas, igual para todo mundo.

A mesma literatura que é para gente trabalhar, sabe? Se eu pegar, por exemplo, esse livro didático aqui, claro que para mim é muito mais fácil trabalhar o livro didático, vamos dizer assim, né? Tá tudo pronto ali, **o professor não precisa planejar nada,** não precisa fazer nada. Porque a quantia de tarefa que tem esse livro didático, olha, se duvidar, tu não vence o ano todo. De tanto material.

Só que assim, ó, tem... tem letras separadas, o ensino das letras separadas, das sílabas separadas, não são coisas juntas, para ensinar, vamos dizer assim, tem desde palavra cruzada, de ligar, olha aqui, **tem alfabeto em letra cursiva no pré.**

[...] aqui nessa escola, que é a escola que eu venho te falando até agora, letra cursiva, eles começam no segundo ano.

[...] eu estava conversando com um assessor de um sindicato, que é justamente essa nossa briga aqui. Porque **nenhuma das professoras concorda com isso daqui.** E aí, o município tem um documento próprio, que foi criado a partir da BNCC, que diz totalmente o contrário. **O documento vai na lógica da organização da Educação Infantil, que é vivência, que é projeto, que é brincadeira, que é isso, que é aquilo, e aí me aparece um livro didático, que vai em outro caminho, sabe?** Então assim, quando eu falo, eu até esqueço que eu trabalho nesse município aqui. Mas tem isso também, que isso **provavelmente também seja importante pra tua pesquisa,** né? (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Dessa maneira, é possível observar através das narrativas aquilo que Carvalho (2021, p. 73), afirma ao dizer que se proliferam vários tipos de recursos digitais e materiais, com a pretensão de ensinar o docente a garantir a aprendizagem das crianças, focados a partir do trabalho com os campos de experiências e assim surgem “listas intermináveis de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencadas na BNCC [...] originam materiais didáticos para professores(as), planos de aula e livros para crianças, em um ciclo produtivo e rentável para o mercado pedagógico”.

As narrativas apresentadas corroboram o que diz o autor sobre a proliferação desses recursos nas escolas. Esses materiais implantados na Educação Infantil atraem as famílias pela sua materialidade, como relatado pela professora Regina, mas também reduzem a autonomia docente ao oferecerem tudo pronto, eliminando a necessidade de planejamento, como apontado pela professora Adriana.

A discussão sobre o uso de apostilas na Educação Infantil é complexa e conforme esse recurso é mais adotado nas escolas, mais deve ser questionado. Afinal, “há uma evidente discrepância nas concepções de infância e de Educação Infantil entre as orientações do MEC e os conteúdos das apostilas” (Nascimento, 2012, p. 74), bem como a professora Adriana relatou ao narrar sobre o conteúdo impróprio dos livros que foram entregues para uma das turmas que ela atua. Assim, reflito sobre as motivações por trás da criação e disseminação de algo tão inadequado para a Educação Infantil. A conclusão que chego é que isso não foi pensado para o desenvolvimento das crianças, mas sim, como afirma Carvalho (2021), para ser algo rentável para o mercado pedagógico.

Voltando para a questão da família, ao ser questionada sobre a importância da família, a professora Adriana, aponta que conta com o apoio da mesma para que compreendam que não é na pré-escola que essas habilidades serão desenvolvidas. Nas palavras da professora Adriana:

Professora Adriana

Das famílias, eu acho que já é desde o início, né, o pré 2. **Tem que conversar e ir orientando no sentido de que não é esse ano que a gente vai ensinar a ler e escrever**, é o próximo ano que é destinado para isso. Isso não quer dizer que a gente não vai instigar a criança, não vão ter acesso à letra, não é nesse sentido. **E que eles também não tenham a pressa de querer ensinar, de querer matar essa curiosidade da criança** para ela aprender de uma vez, para ela saber. Eu sempre digo que **tem outras coisas que a gente precisa desenvolver no pré antes de chegar lá**. E aí eu sempre gosto de dar um exemplo: a questão de motricidade fina. Geralmente, as professoras do primeiro ano sempre falam assim, a letra é horrível,

não consegue pegar o lápis, reclama que dói, não sei o quê. Claro, né? Querem forçar as crianças antes de desenvolver outras coisas a querer fazer um traçado e ficar tantas horas traçando lá o negócio, né? Então eu sempre **converso com os pais** nesse sentido, assim, **a gente tem muita coisa para brincar**, eu sempre digo para os pais que a gente brinca e brinca mesmo, né? Nesse sentido... de que a gente **vai envolvendo várias coisas nessa brincadeira**. [...] Claro que se a criança vai perguntar, vai pedir, a gente vai responder, vai mostrar, vai instigar, mas não de fazer alguma coisa forçada. [...] E aí, sim, a gente vai fazer letras no coletivo, vai fazer um calendário, vai escrever os meses, vai escrever o dia da semana, **mas tudo de uma forma coletiva**, não que seja uma forma chata para as crianças. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Diante da narrativa compartilhada, observo a importância da docente poder contar com a família para que ela entenda o processo vivido pelas crianças na pré-escola, para não haver uma cobrança pela antecipação da leitura e escrita, assim, antecipando etapas e atropelando processos da criança. Nesse contexto, ao apresentar estratégias para envolver as famílias no projeto de transição, Cardoso (2023, p. 217) sugere a realização de reuniões com professores e famílias para socializar as atividades desenvolvidas na unidade, visando divulgar, avaliar e esclarecer possíveis dúvidas dos familiares, e, dessa forma, a autora discorre que “isso proporciona às famílias a oportunidade de participarem ativamente do processo educacional, compreenderem os objetivos do projeto educativo da unidade e minimizarem possíveis expectativas e cobranças em relação ao período de alfabetização”. A partir disso, reconheço a importância da comunicação com a família, pois ela ficará ciente dos objetivos da Educação Infantil e será possível vivenciar a pré-escola sem a pressão pela alfabetização precoce da criança.

A partir das narrativas compartilhadas, no próximo excerto é possível perceber que, assim como a professora Regina iniciou sua fala dizendo que o papel da família é fundamental no processo de transição para o 1º ano, as coordenadoras Maria Celeste e Diana também iniciaram suas falas da mesma forma:

Coordenadora Maria Celeste

É **fundamental** também. A gente sempre fala para as famílias **que a gente tem que ter uma parceria, escola e família**. Então, se eles puderem fazer esse lado, de estar mostrando a escola, de estar visitando antes. Então vai vir para cá, vai ser legal e isso e aquilo. Acho que isso é ponto fundamental, tem que acontecer, **mas a gente sabe que nem sempre acontece**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Coordenadora Diana

A família, na verdade, tem um **papel fundamental**, né, Kellen? Ela é a **base da criança**. [...] a gente vê o quanto **a forma como a família lida com o ambiente escolar interfere na relação da criança com aquele meio**. Então, por exemplo, a família que leva a criança para a escola, que trata a escola **como algo legal**, como

algo bacana, como algo importante, **passa uma visão de escola para a criança**. Já aquela família que leva para a escola **porque é obrigada**. Isso a gente vê muito na escola pública. As famílias não têm uma relação boa com a escola. Porque o adulto daquela família já não estudou. Entende? Então ele não tem uma escolaridade. **Ele não vê a escola**. Essa escola que eu trabalho hoje, por exemplo, do município aqui, eu tenho muito isso. Os pais são analfabetos, trabalham com coleta de reciclados. Então, eles não têm uma visão de escola como algo fundamental, como algo importante, como algo bacana. Eles têm a visão de **escola como um lugar obrigatório** para botar as crianças, **porque senão eles perdem o Bolsa Família**. E aí a gente consegue perceber a diferença, assim, do **reflexo disso na criança**. **É uma criança que já vai desmotivada**, que já vai sem muita vontade, entende? Claro, não estou generalizando, mas é uma realidade da escola hoje. Então, família tem um papel fundamental, que é o de preparar a criança para o ambiente de escola. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Não é por acaso que a palavra fundamental seja utilizada para descrever o papel das famílias. A partir da fala da coordenadora Diana, é importante destacar que a forma como a família lida com o ambiente escolar interfere na relação da criança com aquele meio, corroborando com o que Bronfenbrenner (1996) sugere ao afirmar que é impossível compreender completamente o indivíduo sem uma compreensão profunda do significado das relações e do ambiente nos quais ele está imerso. Com isso, observo que a inclusão das famílias no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é crucial, “a partir de um trabalho conjunto entre todos os envolvidos é essencial para criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento das crianças sendo um aspecto importante na transição da Educação Infantil para o 1º ano” (Cardoso, 2023, p. 217). Portanto, o papel da família é, sim, fundamental durante toda a escolarização dessa criança e, principalmente, no processo de transição para o 1º ano e não pode ser negado esse direito para a família e, em especial, para a criança.

Para finalizar as análises das questões, após narrativas significativas das entrevistadas acerca de diversas questões sobre a transição, agora é o momento de conhecer as sugestões das entrevistadas para o desenvolvimento de um projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, como compartilho nas próximas narrativas:

Coordenadora Diana

[...] **Primeiro dar o conhecimento, capacitar os profissionais que vão estar envolvidos nesse processo de transição**, isso é muito importante. Eu não posso cobrar de uma professora hoje, algo que eu não tenho certeza que ela tenha conhecimento. Então, o meu primeiro passo como coordenadora hoje é fazer isso, **é garantir que as minhas professoras conhecem, entendem e dominam aquilo que elas precisam**. Então, por exemplo, agora, sobre as habilidades da BNCC previstas pela BNCC na Educação Infantil e nos anos iniciais, eu preciso ter certeza

de que elas sabem do que eu estou falando com elas. **Então, eu vou capacitar elas em cima dessas habilidades competentes.**

[...] **O segundo ponto que eu vejo como importante para esse projeto é a aproximação e conscientização das famílias.** Como eu falei, elas são a base do nosso trabalho na escola. Então, eu preciso trazer essa família para perto de mim. Eu preciso **trazer essa família para dentro desse contexto** para que eles entendam a importância do que vai acontecer. Eles precisam **ter clareza** do quanto isso vai interferir na vida do filho deles. E a pessoa mais indicada para fazer isso, para trazer essa clareza para eles, somos nós da escola. Então, **aproximar a família desse ambiente, capacitar os meus professores e preparar os meus estudantes – seria o tripé que eu iria colocar no meu projeto para transição escolar.** Preparar essa criança, **fazer com que ela entenda desde o início que algo importante vai acontecer.** [...] mostrar a realidade para ela, se for o caso da escola. Pode ser que eu trabalhe numa EMEI onde eu não sei para onde a minha criança vai, mas ainda assim eu posso preparar a minha criança para algo novo. Algo que nem eu sei como é, mas eu vou preparar ela, **deixar claro para ela que algo vai mudar no final do ano.** Isso é muito importante. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Coordenadora Maria Celeste

Eu acho, assim, que se a gente **quisesse fazer propostas junto com essa outra escola,** né? Aí, vamos lá, vamos passar uma tarde lá e vamos ver como é que vai ser, como é que é esse dia, né? Essa rotina. Eu acho que isso seria bem válido, assim, **se a gente tivesse a parceria das escolas de Ensino Fundamental,** né? De repente a gente podia até pensar assim, vamos ver **mais ou menos o que as famílias estão querendo.** [...] entrar em contato com essas escolas e ver essa possibilidade deles estarem recebendo, porque tem tudo isso. Não adianta só a gente querer fazer essa visita e a escola não conseguir ou não querer estar recebendo esse pessoal num dia de semana com eles atendendo. [...] E mostrar, assim, de repente, **no mapa,** né? Chega e mostra, olha, vocês estudam aqui, né? Vocês vão vir para esse outro espaço, mostrar fotos, de repente. A gente tem uma tela interativa enorme ali, né? Que dá para fazer bastante coisa legal. Então, **visualizar de uma maneira diferente,** né? Até dentro da própria tecnologia e inovação fazer... O quanto é longe essa escola que vão, ou vai ser mais perto da tua casa a nova escola, ou vai ser mais longe, daí entra **questões que vão estar dentro do currículo,** né? Mesmo da Educação Infantil. E que tu vai estar tratando **dentro dessa perspectiva da transição,** né? (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A coordenadora Diana destacou sobre pensar na capacitação dos profissionais envolvidos nessa transição. De fato, isso é muito importante: Hoffmann (2021, p. 52) destaca que “a Base Nacional Comum Curricular expõe como cerne os Campos de Experiências que articulam saberes e vivências significativas para acolher a criança e destacar seu protagonismo”. Dessa forma, entendo que os professores devem ter clareza sobre o que propor às crianças, estando preparados e em formação continuada.

Outro aspecto apontado pela coordenadora Diana é sobre a importância de trazer a família para essa participação em conjunto com a escola. Assim, é possível observar que para ela o foco está em realizar ações em conjunto com as famílias. Corroborando com esse argumento, Cardoso (2023, p. 216) afirma que refletir o momento da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano, “também exige incluir a participação ativa das famílias

nesse processo. A relação escola, professor e família precisa ser cuidadosamente pensada e planejada”. Com isso, acredito que nenhum projeto teria sucesso caso não incluísse a família. Assim, é importante considerar todos os ambientes que impactam a transição da criança para o 1º ano, pois todos eles influenciam no sucesso dessa mudança.

As narrativas de ambas coordenadoras demonstram a concepção de que a previsibilidade do que a criança encontrará no próximo ano deve abranger um projeto institucional. Sendo assim, uma das melhores estratégias seria aproximar as duas realidades, por meio da visitação das crianças da pré-escola nas turmas de 1º ano. Barboza (2020) destaca a eficácia dessa estratégia, afirmando que reunir duas turmas para atividades compartilhadas demonstra a importância do diálogo entre os professores. Mesmo com rotinas distintas, essa prática permite a continuidade das atividades lúdicas da Educação Infantil no Ensino Fundamental. O diálogo entre essas duas etapas oferece às crianças a previsibilidade mencionada pelas coordenadoras em suas narrativas, proporcionando, assim, a segurança necessária para a transição para o 1º ano. A professora Adriana também sugere a previsibilidade nas ações propostas ao indicar qual seria o seu projeto de transição, porém, ela acrescenta que deveria ser ampliada essa aproximação entre mais pessoas da escola e não apenas entre pré-escola e 1º ano, como podemos conferir a seguir:

Professora Adriana

[...] eu acho que esse projeto de transição **precisaria envolver vários professores, não só da pré-escola e do 1º ano** [...] E aí vai, desde literatura, eu sempre digo que **o primeiro ano tem que ter um pouquinho de pré-escola ainda**, nesse sentido de brincadeira, de vivência. Eu uso muito com as crianças o sentido de pesquisar, que a gente pesquisa muito na pré-escola. [...] e me parece que **o primeiro ano já vai abandonando isso**, porque tem que saber ler e escrever. **Tem conteúdos, a grade curricular**, vamos dizer assim, **para dar conta**. Então, eu acho que são essas coisas que deveriam vir muito nesse projeto. **Literatura infantil, teatro, criação de história, contação de história**. Porque eu acho que também **no primeiro ano se perde um pouco essa questão da imaginação**, sabe?

Vai muito para querer fazer tarefa, para querer cumprir coisas e acaba meio que esquecendo disso. Quantas coisas a gente pode explorar criando uma história com as crianças, né? **No 1º ano, não só na Educação Infantil**. Então, por isso que eu acho que deveria ser um projeto em que abrange outros professores também, né?

[...] Aí vai de vivência na sala, de **explorar outros espaços da escola**. [...] desde laboratório, ciência, informática, sala dos maiores. Então, eu acho que é **um projeto que deveria envolver muitas pessoas da escola e tendo muita reflexão dos professores e conversa dos professores. E com os pais também** [...]. Por exemplo, **se vai pensar no recreio**, o recreio é todo mundo junto. Então, tem os alunos do pré, não vai no recreio, né? Tem só na sala com a professora, enfim, no pátio. Mas não é com todos os alunos soltos, que nem eu costumo dizer, né? E aí tem os alunos do nono ano, do oitavo ano, e tem os pequenininhos ali no meio. Então muitas vezes eles nem... Meu Deus, o que que está acontecendo? Porque daí é uma correria, uma gritaria, né? **Então, também de como esses alunos podem**

receber o primeiro ano nesse espaço do recreio. Então, eu acho que assim, é uma coisa que a gente peca enquanto professor na escola, né? Muito **porque tem muita coisa para fazer.** Eu sempre digo, **a gente sempre fica devendo coisa para a coordenação,** né? A gente sempre tem coisas para fazer. E que daí, quando vê, já está terminando o ano e já foi. Então, é uma coisa que a gente trabalha, mas mesmo assim, **a gente deveria dar um pouquinho mais de atenção.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

As sugestões da professora Adriana para uma transição bem-sucedida são altamente relevantes para minha pesquisa, especialmente quando ela menciona que o primeiro ano deve incorporar elementos da pré-escola. Nesse sentido, Cardoso (2023) destaca que atividades comuns na Educação Infantil podem ser adaptadas para o Ensino Fundamental, mantendo os mesmos objetivos com novos propósitos definidos pela professora e pelas crianças. A continuidade de atividades como a roda de leitura, trava-línguas e poesias, ajuda as crianças a melhorarem a pronúncia, desenvolverem habilidades fonológicas e criarem uma relação positiva com os livros e a aprendizagem. Além disso, a escolha de livros interessantes e significativos cultiva o gosto pela leitura, expande o vocabulário, incentiva a criatividade e ajuda a entender emoções através das palavras. Como dito, há diversas maneiras de manter o lúdico na vida das crianças, promovendo a continuidade nessa transição, não havendo motivos para tantas rupturas.

Apesar de toda a dedicação no estudo desta pesquisa, ouvir as narrativas das entrevistadas me fez refletir sobre aspectos que não havia considerado antes, como a sugestão da professora Adriana de envolver muitas pessoas na transição. Ela propôs preparar os alunos mais velhos para receber as crianças menores, destacando que essa escola é de todos e, portanto, todos devem estar envolvidos no processo, incluindo as famílias das crianças. Nesse sentido, segundo Marcondes (2012), as mudanças poderiam ser mais suaves se as escolas mantivessem uma relação mais próxima com as famílias, facilitassem a integração entre as equipes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, organizassem visitas às novas escolas com as crianças, colaborassem na criação de propostas conjuntas e se empenhassem na adaptação dos espaços, horários e rotinas escolares, além de dar mais importância ao brincar. Desse modo, acredito que se essas ações propostas pela autora, se fossem de fato realizadas, com certeza, a transição das crianças para o 1º ano seria mais tranquila.

Encerrando as análises das entrevistas, apresento a narrativa da professora Regina ao abordar que devemos afirmar mais a Educação Infantil que a gente quer, não apenas fazer o

movimento daquilo que a gente não quer. Ela também considera fundamental que haja debate em participação com as duas etapas e com os órgãos responsáveis pela Educação, valorizando as discussões e pesquisas feitas até aqui, que não se esgote essa discussão, mas que haja continuidade. Nesse contexto, compartilho a seguir, a narrativa da professora Regina sobre o projeto institucional de transição da pré-escola para o 1º ano que ela propõe:

Professora Regina

Seria a gente **debater**, mas iniciar o debate de participação efetiva dos professores e professoras do Infantil e dos primeiros anos, juntamente com o nosso arcabouço de **conhecimento que a gente já tem**. Então, esse debate, junto com os professores, precisa ser feito de maneira como **formação continuada**, em cima das **pesquisas que a gente já tem**. [...]

Então o meu projeto seria a gente ter continuidade, **continuidade da discussão, continuidade na participação das famílias, continuidade na formação efetiva**, que eu chamo de formação efetiva. Não é esse “*buffet*” de cada hora é uma proposta de formação, **mas vamos pensar na formação**, seja por temáticas, alfabetização, o que é alfabetização para a Educação Infantil, o que é alfabetização para os primeiros anos, que são os três anos.

[...] Então meu projeto de transitoriedade seria a **gente chamar para discussão a mantenedora**, que eu acho que é super importante como mantenedora de uma rede, a Secretaria de Educação de uma rede, pensar e articular ouvindo esses agentes de maneira que essas pessoas **se sintam engajadas**, porque eu vejo que as pessoas sempre não se sentem engajadas, sempre **se sentem demandadas**. Isso já cria um afastamento. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Assim, a narrativa da professora apresenta sugestões muito interessantes e se alinha a afirmação de Marcondes (2012, p. 322) sobre a “necessidade de suportes adequados das secretarias de educação aos docentes e gestores, propiciando, entre outras coisas, a formação conjunta das equipes que compõem as instituições de Educação Infantil e as escolas”. Assim como menciona a professora Regina, é preciso haver uma formação continuada, em que os docentes das duas etapas da Educação Básica saibam as suas atribuições, mas também tenham conhecimento das atribuições da outra etapa. Desse modo, Neves (2010, p. 174-175) corrobora com tais argumentos ao afirmar ser possível nos “engajarmos em uma discussão em que houvesse uma integração entre os polos dessas repartições a partir de um olhar que se volte para o sujeito criança em sua interação com a cultura”. Desse modo, acredito que essa formação continuada entre as duas etapas deveria ocorrer durante todo o ano, tendo como foco a discussão sobre a transição.

Outro aspecto importante é a continuidade que a professora Regina menciona, pois não é plausível que a cada momento surja uma nova discussão, sem valorizar o que já temos de estudo sobre a transição. Desse modo a entrevistada defende que haja continuidade da

discussão, na participação das famílias e continuidade na formação efetiva. Nesse sentido, Kempf Bolgenhagen *et al.* (2021, p. 101), afirma que a importância dada ao trabalho “contínuo faz com que as crianças possam passar de um ciclo para outro em ambiente conhecido, favorecendo o sentido de progressão e construção de novos conhecimentos no novo espaço educativo”. Portanto, é necessário que haja mais continuidade e menos ruptura, em todos os sentidos, para que as pessoas envolvidas nessa transição se sintam mais engajadas e menos demandadas. E por último, a professora Regina apresenta mais algumas dicas:

Professora Regina

[...] eu penso que também é importante para a transição, que a gente **precisa afirmar mais que Educação Infantil nós queremos**. Aí, de novo, de acordo com a minha trajetória, eu acho **que a gente fez muitos movimentos daquilo que a gente não quer para a Educação Infantil**. A gente não quer que a Educação Infantil pareça Fundamental, que a gente não quer gerenciar os corpos na Educação Infantil, que a gente não quer treinamento na Educação Infantil, mas a gente precisa fazer o movimento do que a gente quer para a Educação Infantil, **qual é a Educação Infantil que a gente acredita e defende, de visibilizar mais**, porque eu vejo como extraordinária a etapa de Educação Infantil enquanto constituinte da unidade de Educação Básica.

[...] Então, acho que é **fortalecer também o que é feito na Educação Infantil**, não negando o que a gente não quer, mas afirmando o que a gente quer com a Educação Infantil. Então, acho que isso também contribui para essa travessia, para quem nós somos aqui, para a gente dizer **como que a gente quer caminhar para esse lugar**, que a gente não quer renegar esse lugar, **esse lugar é um lugar ótimo de ir**, então é ótimo de eu ir lá agora aprender realmente a decodificar, porque eu já estou no processo de entender o que é a função da língua escrita e lida. Como os livros são fantásticos, então vai ser ótimo agora que eu vou para esse lugar. **Então eu acho que a gente precisa fortalecer também o que a gente quer para Educação Infantil**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A partir dessa narrativa, quero destacar um aspecto que me chamou a atenção, que foi o modo como carinhosamente a professora Regina mencionou sobre a importância da Educação Infantil, dizendo ser extraordinária, enquanto constituinte da unidade de Educação Básica. Todavia, ela também enalteceu o Ensino Fundamental como um lugar ótimo de ir, como ela afirmou. A narrativa da professora Regina me fez refletir e me questionar sobre qual educação a gente quer? Respondendo a essa questão, retomo o que Navarro (2022) afirma sobre seu modelo educativo, que se trata de uma escola acolhedora e próxima das crianças e de suas famílias. É uma escola onde a comunicação é valorizada, as diferenças são respeitadas, e há espaço para o movimento, o prazer e a criatividade. Nesse ambiente, os vínculos são fortalecidos e tanto os aspectos emocionais quanto os da aprendizagem são

considerados. Nesse sentido, é importante afirmar a educação que desejamos, como aponta a professora Regina, e o modelo educativo proposto pela autora reforça essa reflexão. Acredito que devemos implementar essa visão educacional ao longo de todo o ano letivo, inclusive durante as transições, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Diante dessas considerações, acredito que as entrevistas realizadas com as coordenadoras e professoras se complementaram e me fazem concluir que não há porquê pensarmos as duas primeiras etapas da Educação Básicas como rivais ou opostas, elas são distintas e com suas particularidades. Desse modo, “o diálogo para um espaço compartilhado precisa acontecer em todas as instâncias, desde as determinações e orientações da Secretaria da educação às práticas cotidianas nas unidades escolares” (Barboza, 2020, p. 100). Portanto, o diálogo entre as duas etapas é que irá garantir uma transição para o 1º ano, que ela seja bem-sucedida, afinal, como Barboza, (2020, p. 100), acrescenta e eu concordo, “para as crianças essa separação não existe, pois elas são crianças na Educação Infantil e continuarão crianças no 1º ano do Ensino Fundamental”.

Para finalizar, com base nas análises das entrevistas, observei que dois aspectos se destacaram nas narrativas para promover transições bem-sucedidas. Primeiro, a importância do diálogo e da articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Segundo, ações que aproximam a família da escola no processo de transição, mencionadas na maioria das respostas da entrevista. Nesse contexto, Marcondes (2012) sugere que as transições seriam menos abruptas se as instituições escolares mantivessem uma maior proximidade com as famílias, integrassem as equipes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, realizassem visitas às novas escolas com as crianças, desenvolvessem propostas conjuntas e ajustassem os espaços, tempos, rotinas e horários escolares, além de valorizarem mais as brincadeiras. Portanto, concluo que as observações das entrevistadas estão alinhadas com as recomendações da autora e com os achados desta pesquisa, que enfatizam a importância da colaboração entre todos os envolvidos na transição para o 1º ano.

Diante dessas constatações, concluo este capítulo e sigo para as considerações finais. Considerando todas as evidências apresentadas, as pesquisas analisadas e as narrativas discutidas, convido você a seguir para o quinto e último capítulo, no qual abordarei as considerações finais deste estudo.

5 REFLEXÕES FINAIS SOBRE A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A infância não é só uma fase, ela é a vida pulsando cotidianamente, tal como a adultice, ou seja, ao viver não nos preparamos para o que virá, mas sim, para extrairmos do presente o máximo das possibilidades. O que estamos querendo afirmar é que a infância não é um dever, uma passagem ao que se será – adulto. A infância não é preparação de nada. Ela é o presente com todos os seus desafios postos. (Abramowicz e Kramer, 2023, p. 9).

Finalizo este Trabalho de Conclusão de Curso compartilhando a narrativa de Abramowicz e Kramer (2023), que acredito ser uma concepção de infância para a reflexão do que estamos, enquanto adultos, proporcionando às nossas crianças. As referidas autoras afirmam que a infância não é uma preparação do que está por vir, ela é o presente e pulsa cotidianamente. Dessa forma, as autoras corroboram com os argumentos das considerações finais da minha pesquisa, já que a discussão de que a pré-escola não é um ano preparatório para os anos iniciais esteve constantemente presente. Assim, a discussão proposta pelas autoras contribui para a abertura deste capítulo, em que meu objetivo é revisitar as reflexões abordadas ao longo do trabalho e compartilhar as principais contribuições identificadas a partir deste estudo.

Para realizar as discussões mencionadas, é necessário lembrar a questão central da pesquisa: Como as professoras que trabalham na pré-escola com crianças de cinco anos entendem o processo de transição para o 1º ano do Ensino Fundamental? No entanto, para contextualizar as reflexões, começo com uma breve retomada da trajetória que me trouxe até este ponto, que teve a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental como tema.

Nesse sentido, no primeiro capítulo desta pesquisa, compartilhei um pouco da minha trajetória como estudante de Pedagogia na UFRGS, minhas experiências com a Educação Infantil e minha perspectiva como mãe. Nesse capítulo, expliquei os motivos que despertaram meu interesse em aprofundar o conhecimento sobre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, bem como o plano de realização da pesquisa, seus objetivos e a justificativa para investigar esse tema.

No segundo capítulo apresentei a discussão sobre a temática da pesquisa a partir do diálogo com diversos(as) autores(as) que discutem os processos envolvidos na transição para o 1º ano. Para isso, recorri às discussões teóricas de Barboza (2020), Bronfenbrenner (1996),

Carvalho (2015), Falcão (2019), Formosinho *et al.* (2016), Hoffmann (2021), Piva (2019), entre outros, que contribuíram para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que é evidenciar as concepções de professoras de pré-escola que atuam em Escolas de Educação Infantil públicas sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como as estratégias que elas utilizam para promover transições bem-sucedidas.

No terceiro capítulo apresentei as escolhas metodológicas que fundamentam este estudo. Optei por utilizar entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras da Educação Infantil. Nesse sentido, o propósito das entrevistas foi o de expor o ponto de vista das entrevistadas sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, além das estratégias que empreendem para promover transições bem-sucedidas.

No quarto capítulo, seguindo as etapas propostas por Badin (1977), realizei a análise qualitativa dos dados a partir das narrativas das professoras e coordenadoras, com base no estudo teórico realizado no segundo capítulo. Considerando os aspectos elencados pelas entrevistadas, pude refletir sobre suas experiências e vivências ao longo dos anos na Educação Infantil.

Por fim, nesse capítulo, discuto as repercussões de todo esse processo. Para isso, apresento as principais questões levantadas no decorrer dessa pesquisa para responder as perguntas formuladas no início do estudo, fundamentando-me nos seguintes objetivos específicos: a) abordar as concepções das professoras em relação à transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) explicitar o conceito de transição entre ciclos educativos; c) discutir a importância do planejamento da transição entre ciclos educativos, bem como de estratégias que deem suporte às crianças na pré-escola; d) apresentar indicadores para que se possa pensar em um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental envolvendo professoras, crianças, gestores e famílias.

Mediante leituras, entrevistas e análises realizadas, respondendo às questões delineadas nos objetivos específicos, foi possível concluir que: a) a análise das entrevistas com as professoras e coordenadoras, revela que a transição para o 1º ano do Ensino Fundamental é desafiadora para docentes e crianças. Nesse contexto, Abramowicz e Kramer (2023) destacam que a infância não deve ser vista como preparatória, mas a pré-escola ainda é frequentemente tratada assim. A expectativa de que as crianças cheguem

alfabetizadas ao Ensino Fundamental e a falta de comunicação entre as etapas iniciais da Educação Básica são os principais desafios para uma transição bem-sucedida, do ponto de vista das profissionais entrevistadas; b) as narrativas das entrevistadas revelaram ser essencial promover a continuidade das aprendizagens entre essas duas etapas, evitando rupturas abruptas. Também foi destacado que a comunicação com as famílias é fundamental para o sucesso desse processo, pois o desenvolvimento envolve interações entre múltiplos ambientes nos quais a criança está inserida; c) as entrevistadas enfatizaram que ações são tomadas para informar as famílias de que a pré-escola possui seus próprios objetivos, e a alfabetização não é um deles. Dois aspectos principais foram mencionados pelas entrevistadas para promover transições bem-sucedidas: a importância do diálogo e da articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e as ações que envolvem a família durante o processo de transição. Corroborando com os aspectos apresentados, Abramowicz e Kramer (2023) ratificam a necessidade de garantir respeito, autonomia, cooperação, criatividade, brincadeira e expressão nas interações diárias com as crianças. Refletindo sobre isso, considero que as duas primeiras etapas da Educação Básica devem oferecer esses elementos essenciais. Portanto, a pré-escola não deve focalizar na alfabetização, nem o 1º ano deve eliminar a ludicidade; d) Por fim, apresento indicadores para que seja possível desenvolver um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, envolvendo professoras, crianças, gestores e famílias. Para apoiar as transições das crianças, é importante considerar a integração da transição no projeto educativo tanto da Escola de Educação Infantil quanto do 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, ao articular as narrativas das entrevistadas com o referencial teórico, apresento a seguir esses indicadores.

Diante do exposto, primeiramente, considero essencial que a discussão sobre a transição seja contínua, considerando o que já foi descoberto. Além disso, Marcondes (2012) destaca a necessidade de apoio adequado das Secretarias de Educação aos docentes e gestores, incluindo, entre outras coisas, a formação conjunta das equipes das instituições de Educação Infantil e das escolas. Corroborando o argumento da referida autora, Vasconcelos (2015) afirma que, para que cada parte do sistema funcione de maneira eficaz, é essencial haver uma boa articulação entre os sistemas, o que inclui trabalho conjunto, troca de informações e compartilhamento de poder. Dessa forma, docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreenderiam não apenas suas próprias

responsabilidades, mas também as da outra etapa, garantindo a continuidade das aprendizagens.

Nessa perspectiva, considero importante também, uma ação conjunta entre docentes e equipe gestora das instituições. A presença da coordenadora na sala de aula com a professora, para observar os conhecimentos que as crianças já possuem e aquelas que precisam desenvolver na pré-escola, é extremamente importante. Essa troca facilita o diálogo sobre as habilidades e competências dos primeiros anos, alinhando-as com o proposto na Educação Infantil. Conforme aponta a Brasil (2007), a Educação Infantil não tem como objetivo preparar as crianças para o Ensino Fundamental; essa etapa da Educação Básica possui objetivos próprios. Desse modo, é importante lembrar que a brincadeira é o eixo central da Educação Infantil.

Outra ação importante que defendo na elaboração de um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental é a articulação entre as duas etapas. Uma das formas mais recomendadas pelas entrevistadas e pelo referencial teórico é a realização de visitas das turmas de pré-escola às turmas do 1º ano. Conforme argumenta Formosinho *et al.* (2016), situações pedagógicas criadas em colaboração entre os envolvidos na transição escolar permitem que as crianças acessem diferentes espaços e materiais pedagógicos, organizem seu tempo pedagógico com semelhanças e diferenças e interajam em grupos heterogêneos. Essa previsibilidade do que encontrará no próximo ano ajuda a criança a se familiarizar com uma nova realidade e começar um novo ciclo com mais confiança. Portanto, mostrar para as crianças os novos espaços escolares que farão parte de suas vidas no próximo ano e envolver toda a escola de Ensino Fundamental é uma ação fundamental.

Ademais, considero importante que o projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente ao considerar o primeiro ano, que os professores se concentrem em acolher as crianças pequenas durante essa transição para o novo ciclo, garantindo um ambiente de respeito e afeto. Para isso, é recomendado que os docentes incorporem elementos típicos da pré-escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Corroborando o argumento, Cardoso (2023) aponta que atividades comuns na Educação Infantil podem ser adaptadas para essa fase, mantendo os mesmos objetivos, porém, com novos propósitos definidos tanto pelos docentes quanto pelas crianças. Diante disso, considero fundamental manter a continuidade das atividades de leitura de literatura infantil e das brincadeiras que devem continuar integradas ao cotidiano dessas crianças.

Em tal perspectiva, outra medida importante é a comunicação e a participação das famílias. Cardoso (2023) sugere a realização de reuniões entre professores e familiares para compartilhar as atividades realizadas na escola, permitindo a divulgação, avaliação e esclarecimento de dúvidas. Nessa direção, a referida autora destaca que isso possibilita às famílias se envolverem ativamente no processo educacional e compreenderem os objetivos do projeto educativo da instituição. Dessa forma, conclui-se que é essencial que a escola não exclua as famílias, mas as inclua em ambas as etapas. Por fim, considero relevante criar espaços nos quais as crianças sejam ouvidas, conforme Carvalho (2015) destaca: ouvindo suas opiniões e incorporando suas formas únicas de pensar e agir na organização dos espaços e tempos institucionais, bem como em suas vidas. Portanto, é fundamental que um projeto de transição priorize escutar as crianças, pois são elas a principal razão de ser desse projeto. Sem esse foco, o sucesso não será alcançado.

Em minha proposta de projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, envolvendo professores, crianças, gestores e famílias, procurei destacar o que considero essencial nesse processo. Nesse sentido, Formosinho *et al.* (2016) corrobora ao apontar a importância dos apoios múltiplos para os processos de transição, nos quais os medos, desejos, expectativas e inseguranças das crianças e suas famílias são abordados em um ambiente que as respeita e as ouve atentamente. As sugestões apresentadas refletem as experiências das professoras, coordenadoras e o embasamento teórico discutido até agora. A pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender melhor os processos de transição entre os ciclos educativos, especificamente da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando apoiar a continuidade das aprendizagens das crianças e promover transições bem-sucedidas. Acredito que este estudo contribuiu significativamente para essa discussão. Contudo, as questões não se encerram aqui; as reflexões devem continuar, pois nunca teremos todas as respostas. É essencial que continuemos a questionar e buscar soluções para garantir a continuidade das aprendizagens das crianças durante a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, expresso minha sincera gratidão a você, leitor(a), que realizou a leitura desse Trabalho de Conclusão de Curso. Entendo que se você realizou a leitura, é porque, assim como eu, se importa profundamente com a educação e reflete sobre o atual sistema de transição da Educação Infantil para o 1º ano, insatisfeito(a) com a forma como tem ocorrido. Portanto, ao concluir esta pesquisa, reforço o argumento de que você também não desista

de transformar essa realidade de uma transição para o 1º ano com tantas rupturas para nossas crianças. Independentemente do papel que você desempenha nesse processo educativo, seja como docente, equipe gestora, membro da família ou outro, que tenhamos a disposição para continuar investigando sobre a transição escolar. Por fim, desejo que possamos alcançar o que tanto almejamos: uma transição bem-sucedida da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, com muito respeito e afeto para com nossas crianças!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; KRAMER, Sonia. Afinal, para que serve a Educação Infantil? **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-11, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ARENHART, Deise; LOPES, Jader, Janer Moreira. **O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis**: Trama Interdisciplinar, São Paulo, v.7, p.18-27, maio/ago. 2016.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Agora, acabou a brincadeira?** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Curitiba: Editora CRV, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2013.

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

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

CARDOSO, Samara. **Ações pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: vivência dos direitos da infância em escolas da Rede Municipal de Florianópolis.2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar**: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. Revista Teias: Infância, Literatura e Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em:

<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil**. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Tais Aparecida. *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

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

FORMOSINHO, João. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In: FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; MONGE, Graciete (org.). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016.

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

GOBBATO, Carolina; KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Reflexões sobre entrevistar na perspectiva da artesanaria: diálogos com docentes/pesquisadores sobre Educação Infantil e Didática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 386-409, jan. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2023000100386&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 25 fev. 2024.

HOFFMANN, Janaina. **Espaços, tempos e materiais: O que muda na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021.

KARPINSKI, Rachel. **Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo intersecção na transição**. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, 2022.

KEMPF BOLGENHAGEN, Silvani, COSME, Ariane, & PINHEIRO, Ana Cristina. Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, V.26, n.56, p.95–116, 2021.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. 2012.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 48, n. 2, p. 184-189, dez. 2014. FapUNIFESP.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 49, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRMgQC44QDQzQsCYrFhVN5M/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

NAVARRO, Mari Carmen. **Caramelos de violeta**: rumo à doce metamorfose de nossas escolas. São Paulo: Phorte, 2022. p. 218 -231.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2011.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na Educação Infantil: Contextos e práticas em diálogo. **Cadernos De Pesquisa**, v. 49, n.174, p. 100–126, 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas na vida de bebês e crianças bem pequenas na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2019.

PIVA, Luciane; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 46, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXHjTB9FZyN/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 30 out. 2023.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; COLOMBRO ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na Escola da Infância. In: Faria, Ana Lúcia Goulart ET AL. (Orgs). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas**. Araraquara: São Paulo: Junqueira & Martin, 2007, p.57-84.

SANTOS, Luciano. **Da competência no fazer à responsabilização no agir**: ética e pesquisa em ciências humanas. *Praxis Educativa*, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 244-256, abr. 2017. Universidade

Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, Marcelo Oliveira da. **Educação inclusiva**: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação), PUCRS, 2016.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A entrevista como possibilidade dialógica na produção de dados em uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores. In: SANTOS, A. B. et al. **Fontes, métodos e abordagens nas ciências humanas: paradigmas e perspectivas contemporâneas**. Pelotas: BasiBooks, 2019, p. 520-529.

STACCIOLI, Gianfranco. **As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, 2018.

TEBALDI, Lisiane; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Alfabetização e letramento em pesquisas com crianças na pré-escola. **Revista Brasileira de Alfabetização**. v. 01, p. 1-21, 2023. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/727>>. Acesso em 16 jun. 2024.

VASCONCELOS, Teresa. **Vamos derrotar a municipalização das escolas**. In: Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: um campo de possibilidades. Revista Escola Informação Digital, Lisboa, n. 5, p. 5-10, jan. 2015. Disponível em:
<<https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/400/40/5/ESCOLA%20DIGITAL%20N%C2%BA5.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2023.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina; WOODHEAD, Martin. La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, Países Bajos, n. 48, 2008.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED UFRGS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como título A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Esta pesquisa é organizada por mim, Kellen Patrícia Terres Hugo, e pelo professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, e tem como objetivo evidenciar as concepções de professoras de pré-escola que atuam em Escolas de Educação Infantil pública, sobre o processo de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como suas estratégias para promoção de transições bem-sucedidas. É de total importância a sua participação, pois não se trata de uma avaliação, mas sim um diagnóstico de como percebem e quais suas concepções e práticas nessa transição. Trata-se de uma pesquisa de Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), Porto Alegre/RS.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das suas informações, preservando a sua identidade. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de desistência há um comprometimento da pesquisadora em retirar, sem nenhum dano, as palavras ditas das participantes. A mesma ocorrerá por meio de entrevista tranquila e dialogada sobre os conceitos, preocupações e práticas que envolvem a transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todo material desta pesquisa será utilizado para fins, restritamente, acadêmico. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Qualquer dado que possa identificá-lo

será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado pela pesquisadora em local seguro, por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura. Sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Ao final da pesquisa, os dados serão armazenados em arquivos digitais por cinco anos.

As professoras entrevistadas terão sua identidade protegida, garantida e assegurada, e informada quanto ao uso do material, o qual foi e será utilizado somente para fins pedagógicos, não contendo danos de exposição às partícipes.

Assinale a seguir conforme sua autorização de uso de voz:

Autorizo gravação **Não autorizo gravação**

Agradecemos sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais ou qualquer dúvida que eventualmente venha a ter. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito pelos e-mails: rsaballa@terra.com.br e/ou kellenhugo06@gmail.com. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

RG
 Nº _____, CPF Nº _____, domiciliado (a) na _____, no bairro _____, município de _____, exercendo o cargo/função de _____, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa coordenada pelo Professor Dr.

Rodrigo Saballa de Carvalho e a graduanda Kellen Patrícia Terres Hugo. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, durante a geração dos dados, sem que isso traga qualquer prejuízo. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização das atividades.

Assinatura do (a) participante

Porto Alegre, ____ de _____ de 2024.