

O QUE HÁ DO OUTRO LADO? A GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

WHAT'S ON THERE THE OTHER SIDE? THE MANAGEMENT OF THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO EARLY YEARS

Joceane Machado 1
Sueli Salva 2

Resumo: Este estudo trás um recorte da pesquisa de dissertação intitulada *O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais*. Que teve como objetivo Compreender as significações sobre a escola de educação infantil e de anos iniciais. A pesquisa foi realizada em duas escolas, que são separadas apenas por um muro. Os referenciais teóricos que norteiam este trabalho decorrem, dentre outros, dos estudos realizados por Motta (2013), Barbosa e Delgado (2012) e Rocha e Kramer (2012). Através da pesquisa pode-se perceber que as professoras e coordenadoras compreendem a infância de diferentes formas. Percebemos também que a partir dos encontros formativos e da integração que o processo de transição, antes não percebido na escola pode alcançar mais visibilidade nos dois contextos educativos, e que por meio da voz das crianças pode-se perceber suas expectativas e desafios durante seu processo de transição.

Palavras-chave: Gestão da transição. Infância. Transição da educação infantil para os anos iniciais.

Abstract: This study brings a clipping of dissertation research titled "What's on there the other side? The Management of the transition from early childhood education to early years", which aimed to understand the meanings about the school of early childhood education, and early years. The research was conducted in two schools, which are separated only by a wall. The theoretical references that guide this work derive, among others, from the studies conducted by Motta (2013), Barbosa and Delgado (2012) and Rocha and Kramer (2012). Through research, one can see that teachers and coordinators understand childhood in different ways. It is also noticed that from the formative meetings and the integration that the transition process brings, previously not noticed in school, it is possible to achieve more visibility in the two educational contexts; and that, through the voice of children, you can perceive your expectations and challenges during your transition process.

Keywords: Management of the transition; Childhood; Transition from early childhood education to early years.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, 1
especialista em Gestão Educacional pela UFSM, Mestre em Políticas Públicas e
Gestão Educacional, professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9533349792713535> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4884-4988>. E-mail: jo.ramone@hotmail.com

Professora do Centro de Educação - UFSM - Departamento de 2
Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenadora do NEPEI/UFSM (Núcleo de Estudos e Investigação em
Educação e Infância/UFSM)
Membro do Grupo de Pesquisa FILJEM (Filosofia Cultura e Educação).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8144640957398714> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6760-770X>

Introdução

Este estudo é um recorte da pesquisa de dissertação, realizado como requisito para obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ele tem como foco apresentar o processo de gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais, a partir do protagonismo infantil diante da construção deste processo. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais é um tema atual e está presente nas discussões da área da educação por meio do novo ensino fundamental de nove anos.

A descoberta de um pequeno buraco que permitia ver do outro lado do muro foi percebida pela pesquisadora, através do olhar de um garoto, que logo atraiu outras crianças. Nesse instante, foi percebido não só a importância dos pequenos buracos e frestas do “muro”, mas a curiosidade das crianças como peça fundamental do quebra-cabeça diante do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. Os muros dividiam a escola da educação infantil da escola dos anos iniciais.

As leituras feitas durante outros processos formativos sobre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, principalmente dialogando com autores como Motta (2013), bem como sobre a infância, possibilitaram a pesquisadora pensar sobre esse processo que agora se adensava a partir do olhar das crianças. Desta forma, chegou-se a seguinte interrogação de pesquisa: como construir o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando as especificidades da infância? Não parece uma pergunta fácil de ser respondida, ela é importante, dado que guiará o caminho para o aprofundamento do tema e para pensar alternativas que possibilite essa passagem de forma respeitosa para a criança.

Para discutir o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, Motta (2013) traz reflexões significativas diante do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, como também problematiza a prática pedagógica e as ações das professoras da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. Já Barbosa e Delgado (2012) refletem sobre o novo ensino fundamental de 9 anos e suas relações com a prática dos professores e dos demais envolvidos com a transição da educação infantil para os anos iniciais. Conta também com os diálogos de Rocha e Kramer (2012), que buscam refletir sobre a educação infantil de modo mais amplo.

O processo de gestão da transição da educação infantil

O problema tomou sua forma pela crença de que o primeiro ano do ensino fundamental é uma etapa que demonstra ser um “divisor de águas” na vida da criança. Estar vivenciando o ser professora dessa etapa permitia-me pensar, discutir e problematizar algumas questões que possibilitavam confrontar teoria e prática no contexto educativo ao qual estava inserida, especialmente, ao perceber pouca preocupação dos gestores com o processo de transição das crianças. Depois de encontrar no processo de transição uma discussão necessária a ser pensada para que esse processo se torne visível na vida escolar da criança, entendemos que a gestão tem papel fundamental e, nas suas atribuições, pode promover a qualidade na escola.

Um conceito importante que surgiu através das investigações da pesquisadora foi o de **Gestão da Transição** que é a forma em que a gestão escolar irá orientar e se envolver com as professoras, como também compreender o processo de transição, a fim de respeitar as especificidades da infância, tornando esse processo significativo e sem rupturas para as crianças. Conceito este construído pela pesquisadora para compreender o processo de transição a partir da orientação da gestão diante deste processo.

Atualmente temos um documento que se evidencia como um marco legal importante para a educação infantil. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão 2018, um documento normativo que define como diretriz oficial as aprendizagens essenciais que todos os educandos necessitam desenvolver ao longo da educação básica de forma progressiva e por campos de experiências ou áreas de conhecimento. A BNCC assegura que a educação infantil não seja apenas uma etapa preparatória para o ensino fundamental e sim compreendida como uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil, com objetivos próprios a serem desenvolvidos (BRASIL, 2019).

A BNCC vem com uma proposta que evidencia as conquistas de documentos anteriores e reafirma o protagonismo infantil, assim como a socialização e a autonomia como segmentos fundamentais na formação das crianças. A ludicidade continua sendo a forma de articular e mediar a aprendizagem das crianças, sendo assim, o eixo fundamental das práticas educativas (BRASIL, 2019). O documento também reflete sobre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, possibilitando uma orientação para que haja uma articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, de forma que ocorra o diálogo entre as duas etapas.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2019, p. 53).

A transição da educação infantil para os anos iniciais dessa forma, necessita ocorrer de forma mais natural possível, sem rupturas que desencantem as crianças ao ingressarem nessa nova etapa. Com a Lei nº 11.274/06, o novo ensino fundamental de 9 anos torna-se obrigatório; a Lei requer mudanças organizacionais, estruturais, curriculares e de gestão. O documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) diz que: “É necessário assegurar que a transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2006a). A transição da educação infantil para os anos iniciais não deve ser pautada por traumas e nem por rupturas na rotina desenvolvida na educação infantil:

Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade (BRASIL, 2009a, p. 44).

Portanto, pensar a prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental é necessário para pensar o processo, basta orientar-nos pelo documento elaborado pelo MEC em 2004, chamado de “Ensino fundamental de 9 anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”, que nos permite compreender a implementação da entrada das crianças um ano mais cedo no ensino fundamental, agora com 6 anos. O documento orienta a refletir sobre aspectos importantes para a criança que sai mais cedo da educação infantil e, assim, ingressa nos anos iniciais.

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a linguagem escrita (BRASIL, 2004, p. 21).

Ainda sobre a prática pedagógica do professor, o documento ressalta que as estratégias pedagógicas não devem ser monótonas, com exageros de atividades acadêmicas e com caráter disciplinador. A autora Motta (2013), em sua pesquisa de doutorado em uma escola pública do município de Três Rios (RJ), teve como objetivo refletir sobre a passagem das crianças da educação infantil para os anos iniciais a partir de suas vozes e olhares. Em sua pesquisa, a autora convive com uma turma que vivencia a etapa final da educação infantil e segue essa turma em sua transição para o primeiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido a autora problematiza esse processo de transição, dando ênfase nas rupturas que ocorrem entre uma etapa e outra, pela voz da própria criança e pela observação da prática desenvolvida pelas professoras. Motta (2013) salienta que as práticas lúdicas desenvolvidas na educação infantil não se tornam mais partilhadas no primeiro ano. Essa ruptura se faz presente na fala da autora: “Vários pensamentos tomaram conta de mim e o que sentia era um misto de desespero e desejo de voltar a turma de Educação Infantil. Fiquei me perguntando se as crianças estavam se sentindo da mesma forma” (MOTTA, 2013, p. 58).

Nesse sentido, a prática pedagógica nos anos iniciais tem estruturas específicas, é organizada por meio de uma continuidade do processo iniciado na educação infantil e com conhecimentos específicos. Os professores que atuam nesta etapa devem considerar em suas práticas ações que compreendam a criança como um ser social único e que tem suas especificidades e o processo educativo que atenda o seu pleno desenvolvimento. Nesse viés de pensamento, é possível perceber a importância do brincar estar presente nas práticas educativas da educação infantil, como também no contexto dos anos iniciais. O brincar não precisa ser apenas uma atividade à parte, mas sim uma prática pensada e planejada para desenvolver áreas e habilidades das crianças, já que “a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34). Nesse limiar, o brincar é essencial e precisa ser uma prática permitida no primeiro ano do ensino fundamental:

O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 10, grifo do autor).

Kramer (2006, p. 810) argumenta que “Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”. A ruptura que, na maioria das vezes, é observada nesse período de transição entre uma etapa e outra pode ser evitada. Sobre o mesmo salienta-se que:

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de

brincar) e que tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006, p. 810-811).

São necessárias ações que promovam formações específicas de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais. Por meio de práticas que possibilitem o diálogo e a parceria entre as duas etapas, sem que uma tenha fragmento entre a outra, dessa forma, as ações devem ser coletivas e criar sentidos para as crianças. Defende-se que a criança viva plenamente suas singularidades e que tenha, no ambiente escolar, vivências que auxiliem no seu pleno desenvolvimento. Com relação à transição entre as duas etapas, educação infantil e anos iniciais, considera-se fundamental promover o diálogo entre essas duas etapas. Nesse sentido:

O ensino fundamental, assim tem muito a aprender com a educação infantil para que de direito e de fato nossas crianças possam alfabetizar-se com prazer, emoção e diversão. A ludicidade, aliás, como princípio pedagógico, aplica-se a qualquer idade, não pode e não deve ser uma prerrogativa das crianças de 6 anos. A ludicidade é mais um direito da infância para além dos 6 anos (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 66).

Os documentos, como também as reflexões sobre o ensino fundamental de nove anos, orientam a educação infantil e também subsidiam que o primeiro ano do ensino fundamental seja uma continuação da etapa anterior, dando suporte aos profissionais sobre o processo. O documento também ressalta a importância de os espaços pedagógicos serem repensados e reorganizados para possibilitar o melhor acolhimento à criança.

Metodologia

A metodologia se caracteriza como referência teórico-metodológica que possibilita a construção do caminho a ser percorrido durante a investigação. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, que estuda os seres humanos, como um sujeito que carrega sua história e que ajuda o pesquisador a compreender e dar significado para sua pesquisa (CRESWELL, 2010).

A partir da abordagem qualitativa, adotou-se a pesquisa-intervenção, visto que a mesma possui características que permitem ao pesquisador intervir no contexto dos sujeitos pesquisados, produzir e construir ações e mudanças na atuação dos próprios sujeitos pesquisados. A pesquisa-intervenção como metodologia de estudo justifica-se por possibilitar que tanto pesquisador como sujeito pesquisado tornem-se ativos na construção da pesquisa. Segundo Damiani (2012):

Denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos (DAMIANI, 2012, p. 3).

Nesse sentido, além das observações e rodas de conversa, realizou-se a integração a partir de ações que priorizassem a infância e o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, momento em que as crianças pequenas puderam se encontrar com as crianças maiores, ter contato direto com a escola de ensino fundamental. Um dos aspectos que remete à possibilidade da continuidade do processo de integração entre os dois contextos e que pode tornar a transição mais orgânica, fluida e mais acolhedora. Assim sendo, um caminho trilhado para realizar a pesquisa e envolver as crianças na mesma.

O pesquisador intervém no espaço que atua e pode produzir conhecimento. Essa intervenção busca causar impactos positivos no espaço que a pesquisa será realizada, contribuindo para mudanças na realidade educativa. Para Damiani *et al.* (2013, p. 58), a pesquisa-intervenção “[...] tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”, que no caso dessa pesquisa pretendeu intervir na gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais. Buscou-se, por meio da pesquisa-intervenção, desenvolver ações que pudessem contribuir para que o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental se tornasse mais visível, envolvendo professores, gestores e crianças.

Escutar as professoras teve como intenção compreender, por meio de suas narrativas, como ocorre o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, ouvir suas trajetórias e conhecer suas atuações. Também, pretendeu-se contribuir para a construção de um processo de transição que seja um caminho percorrido pelas crianças com alegria e entusiasmo.

Quadro 1 - Síntese das ações desenvolvidas na integração da educação infantil e anos iniciais.

Quadro 1. Exemplo de quadro.

INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS: ATRAVESSANDO OS MUROS DA ESCOLA					
VISITA NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS Sujeitos envolvidos	Crianças, professoras (Educação infantil, pesquisadora e anos iniciais) coordenadoras pedagógicas.				
AÇÕES DESENVOLVIDAS	Conhecer todos os espaços da escola.	Compartilhar o lanche com a turma do primeiro ano.	Brincar na pracinha dos “grandes” para conhecer o que há do outro lado do muro.	Conhecer a sala de aula do primeiro ano. Participando de um desenho coletivo com o padrinho.	Interagir com o primeiro ano por meio de uma roda de conversas sobre as práticas desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais.

Fonte: MACHADO (2019, P.8.)

Os encontros formativos: uma ação transformadora no processo de transição entre a educação infantil e os anos iniciais

Para continuar a reflexão, discute-se aspectos enfatizados nos encontros formativos com gestoras e professoras para construir processos de acolhimento das crianças provenientes da educação infantil, com as duas gestoras e duas professoras em conjunto, pensando ser essa uma ação colaboradora para pensar o processo de transição nas duas escolas. Durante o encontro formativo em que todas estavam presentes, foi possível discutir o tema da transição da educação infantil para os anos iniciais. Entende-se que a formação é um momento rico de trocas de aprendizagens e construção de experiências, sendo uma necessidade ocorrer nas escolas para que desencadeiem a reflexão acerca da gestão da transição entre a educação infantil e os anos iniciais, pois a formação

continuada é um caminho para novas aprendizagens que podem se tornar produtoras da qualidade das práticas na escola. Freire (2011) ressalta que jamais se está acabado na formação, estando, assim, por todo o caminho, em constantes buscas de novos conhecimentos e outras aprendizagens.

Ao longo da formação, foi possível compreender que as escolas entendiam que a formação sobre o tema transição, embora ainda não estivesse presente nessas instituições, se tornaria importante ferramenta de formação para as escolas. A gestão da transição tornou-se um tema com sentido para as professoras e gestoras. A esse respeito, Imbernón (2010, p. 85) diz que:

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Ao refletir sobre a necessidade de realizar o processo de transição com as crianças das duas escolas, ou seja, de acolher a curiosidade das crianças que olham pelo buraco do muro que separa as mesmas, foi possível perceber certo acolhimento das duas coordenadoras em pensar ações e reflexões sobre o processo de transição.

Ainda em relação à alfabetização, a professora do primeiro ano expressa, na sua narrativa durante o encontro formativo, que realiza um processo de adaptação como forma de acolher os novos alunos que estão ingressando no primeiro ano do ensino fundamental. Contudo, na sua própria narrativa, faz menção a uma adaptação que aos poucos vai conduzindo as crianças a se adaptarem às práticas desenvolvidas no primeiro ano, que muitas vezes são bem distantes das práticas vivenciadas pelas crianças na educação infantil. Ou seja, a prática da professora parece negligenciar que, aos 6 anos de idade, as crianças ainda são pequenas. Conforme Kramer (2007, p. 21), a escola precisa ver a criança além de sua dimensão de estudante e isso implica perceber “o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas”.

Dessa forma, mais uma vez se torna evidente que o maior desafio nesse processo de transição é possibilitar uma articulação das etapas e das continuidades das práticas a serem desenvolvidas nos anos iniciais, para a adaptação não se transformar meramente em uma acomodação. Nesse contexto, sugerem Rocha e Kramer (2012, p. 359) “[...] em vez de articulação, o que predominou foi a lógica da adaptação”. Adaptar não é a melhor forma de garantir que o ingresso no primeiro ano seja bom para as crianças e nem sinônimo de não ruptura.

Desse modo, compreende-se a importância da especificidade da educação infantil como espaço para viver a infância e não de antecipação do ensino fundamental. Educação infantil é tempo de socialização, interação e autonomia da criança. Defende-se que as práticas no ensino fundamental possam dar continuidade ao processo iniciado na educação infantil.

[...] tanto na educação infantil como nos anos iniciais é notável há limitação do tempo de brincar. Confirma-se, de certo modo, a “tradição” que ocorre na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais com relação à diminuição progressiva da atividade lúdica ou, em outras palavras, o distanciamento das brincadeiras em nome das aprendizagens dos conteúdos (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 203).

Educação infantil é tempo de brincar e dar essa continuidade nos anos iniciais, além de uma necessidade para a formação das crianças, é direito. O brincar é uma importante ferramenta de formação da criança, além disso “O brincar em todas as suas formas tem a vantagem de

proporcionar alegria e divertimento [...] desenvolve sentimentos de alegria e prazer. O hábito de ser feliz [...]” (MOYLES, 2002, p. 21). Sobre a ludicidade, Fortuna (2000, p. 149) aborda que:

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico.

A proposta de promover encontros formativos para as professoras e coordenadoras que atuam na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental foi um período desafiador, principalmente por ter como intenção ressignificar o contexto educativo a partir da discussão do tema da transição da educação infantil para os anos iniciais. Através desse momento formativo, procurou-se qualificar as práticas a serem desenvolvidas pelas escolas por meio de ações e intervenções. Com essa prática, mostrou-se que é possível realizar esse processo de transição, em consonância com o que é proposto por Leis e documentos orientadores.

Em relação ao processo de transição, percebeu-se, a partir da narrativa das coordenadoras, que, após as discussões acerca do tema, as mesmas passam a almejar que essas ações façam parte da escola. Nesse interim, o primeiro ano deve ser um espaço que reafirme e continue a aprendizagem construída na educação infantil para que não se tenha um espaço que:

A educação infantil exige educar as crianças de modo interdisciplinar e organizado através de diferentes projetos. Isso também poderia ser desenvolvido no ensino fundamental, mas a mentalidade dominante entre os professores e pais é de que a 1ª série do ensino fundamental deve alfabetizar. E alfabetizar, na concepção desses atores, é trabalhar arduamente e repetitivamente com o código alfabético: copiando, repetindo (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 34).

A partir desse pensamento, entende-se que o ensino fundamental pode aprender com as práticas desenvolvidas na educação infantil e tornar o processo de alfabetização um espaço de aprendizagens pautadas pelo lúdico para que essa transição ocorra de forma construtiva pelas crianças.

Ao concluir essa reflexão que foi a de compreender como as professoras e coordenadoras pedagógicas compreendem o ser criança e como percebem o processo de transição, percebe-se a importância de entender a criança que demonstra curiosidade pelo que está do outro lado. Diante dessa necessidade, incluiu-se as crianças na montagem do quebra-cabeça. A seguir, serão abordados os aspectos relacionados ao protagonismo das crianças na pesquisa.

O olhar das crianças no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais

Ao perceber a necessidade em inserir a criança como protagonista do seu processo de transição da educação infantil para os anos iniciais na construção da pesquisa, elencou-se suas vozes como peças fundamentais para compreender o processo de transição. A pesquisadora, ao observar a curiosidade das crianças, passou a estar mais atenta às crianças em momentos como a pracinha, em rodas de conversa e nos momentos de integração no pátio que ocorrem todos os dias por mais de uma hora. O olhar pelo buraco que separa as duas escolas esteve presente em vários momentos de integração no pátio. As crianças, ao irem espiar pelo buraco, tornavam aquele

momento rico em ludicidade, um conduzia o outro a espiar o que havia do outro lado. Ao chegar mais próxima das crianças, era possível escutar seus comentários e indagações como essas: “Lá na escola dos grandes tem pracinha viu?”, “Será que os grandes vão à pracinha? Tá sempre vazia!”, “A gente vai pra escola dos grandes?”, “O que tem lá?” e “A pracinha deles é diferente!”. Essas indagações presentes nas falas das crianças, ao olhar pelo buraco, oferecem a ideia de que eles já estão em processo de transição, quando o olho alcança e possibilita a construção de um imaginário sobre o que podem encontrar lá, ou seja, elas tornam o processo de transição presentes nas suas interações e brincadeiras.

Em um dos encontros com as crianças, foi possível perceber que o desenho era uma forma de expressividade apreciada pelas crianças e, assim, foi solicitado que, quem quisesse, desenhasse suas expectativas para o primeiro ano do ensino fundamental. Entende-se o desenho como um modo de expressão, através do desenho:

O “mundo de faz de conta” integra a construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. O desenho infantil exprime esse faz e conta, mesmo quando a figuração se pretende construir como representação realista. É na articulação das situações e figuras, tanto quanto no jogo das cores ou na fantasia das formas, que se exprime esse mundo de “faz de conta” que as crianças inscrevem no papel (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 50).

Ao fazer essa proposta para as crianças, elas realizaram dezesseis desenhos. Em seus desenhos, percebe-se que a maior expectativa para os anos iniciais é que a escola tenha pracinha ampla e bonita para que possam brincar quando ingressarem no primeiro ano. Também tiveram desenhos da pracinha e o pátio integrados ao espaço da sala de aula, sendo importante para as crianças, e um único desenho do espaço da sala de aula sem a presença da pracinha. “O desenho é como uma linguagem de que se utiliza, prioritariamente, para a criança dialogar consigo própria [...]” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 49). Como pode-se evidenciar nas Figuras 1.

Figura 1. Desenhos das crianças da educação infantil



Fonte: MACHADO (2019).

Nesse sentido, observa-se que as maiores expectativas por parte das crianças é de que a “escola dos grandes” tenha o espaço da pracinha como parte integrante das práticas a serem desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental. Para as crianças, a pracinha não pode ser esquecida nos anos iniciais. Da mesma forma, a pesquisadora compartilha com suas expectativas em relação à pracinha, já que a ausência dela pode significar que a infância foi “roubada” das crianças. Essa reflexão por parte das crianças traz um alerta para efetivamente promover a continuidade entre as duas etapas e possibilitar que os anos iniciais se entrelacem de práticas da educação

infantil que promovam a intensidade de vivências da infância. Desse modo:

“Ouvir as vozes das crianças” através do desenho é o convite para esse acto sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado como que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 54).

Diante do desenho infantil, compreende-se que ele se torna uma importante ferramenta de comunicação entre a criança e o mundo. A partir do desenho, a criança expressa suas emoções e pode, assim, informar o que pretende com o desenho reproduzir. Em relação ao desenho, Martins Filho e Prado (2011, p. 39) ressaltam que:

Os desenhos das crianças são aspectos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representações de uma realidade exterior. [...] as crianças, desde suas garatujas iniciais, atribuem significados aos seus desenhos que desmentem a representação direta e a intenção realista.

A experiência com as crianças, em momentos de diálogos sobre a passagem da educação infantil para os anos iniciais, mostrou que elas têm vontade de ingressar no primeiro ano, tendo as melhores expectativas para esse período. Elas também já têm conhecimento que esse seria o último ano na educação infantil e que, no próximo ano letivo, irão frequentar a “escola dos grandes”.

Ao perguntar para as crianças sobre o que elas acham que vão sentir falta da educação infantil, todas sinalizaram que seria a pracinha, pois sabem que sendo “maiores” não irão lá todas os dias. As rodas de conversas com as crianças foram importantes para conhecê-las e entender como compreendem o processo de transição. Por suas vozes, foi possível reconhecer a infância retratada em olhares repletos de imaginação e de boas expectativas para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, mas também há temor que o brincar se perca pelo caminho e que as novas responsabilidades reduzam suas infâncias.

Desse modo, cada etapa deve respeitar seus objetivos e suas ações para promover a aprendizagem significativa das crianças, não sendo nenhuma etapa responsável por antecipar aprendizagens ou não possibilitar a continuidade da mesma.

Interações da educação infantil com os anos iniciais: vendo através do muro para descobrir o que tem do outro lado

Por meio dos encontros formativos com as professoras e coordenadoras, foi construída em conjunto uma proposta de integração entre as turmas das duas escolas. Nesse sentido, foi proposto que as crianças da educação infantil iriam conhecer o espaço educativo da escola de anos iniciais. A integração ocorreu em um dia ensolarado e foi muito esperada pelas crianças.

Os olhares das crianças estavam curiosos para explorar a “escola dos grandes”, o olhar também era atento, envolvido por uma curiosidade imensa de conhecer finalmente o outro lado do muro. A ansiedade tomava conta dos pequenos antes mesmo de chegarem à “escola dos grandes”. Uma menina exclamava: “Finalmente vamos ver a escola sem o buraco do muro”. As crianças foram, então, até a escola vizinha. A visita pelo espaço da escola de anos iniciais foi de alegria, demonstrada pela euforia das crianças que a todo tempo prestavam atenção e mantinham o olhar atento a tudo a sua volta.

As primeiras ações que as crianças realizaram foi passear pelos espaços da escola. A maioria

desses espaços não tem na escola de educação infantil, o que foi novidade para as crianças. Depois de conhecer esses espaços, as crianças conheceram a turma do primeiro ano, interagindo com eles na pracinha. Nesse momento, deparou-se com uma reflexão da coordenadora dos anos iniciais, que narrou a preocupação que tem ao relatar que a professora do primeiro ano não leva as crianças à pracinha e que talvez essa tenha sido a primeira vez no ano letivo que eles estavam socializando naquele espaço. Já se compreende que a narrativa da professora era uma e na prática se estava vivenciando outra. Nesse instante de integração as crianças da educação infantil imediatamente foram espiar pelo buraco do muro, para vivenciar a sensação de olhar para a escola de educação infantil pelo outro lado. Foi uma iniciativa deles, que já espriavam pela escola de educação infantil e agora queriam espiar pela escola dos anos iniciais.

Durante o passeio, as crianças das duas turmas, juntas, lancharam no refeitório. Percebia-se a integração e alegria das crianças do primeiro ano dialogando com as crianças da educação infantil. Após esse momento de compartilhamento, as crianças finalmente foram conhecer a sala de aula da turma do primeiro ano. Essa ocasião se manifestou como a mais impactante para as crianças, sendo que o momento inicial foi de certo espanto para as crianças da educação infantil ao encontrarem uma sala muito diferente da qual frequentam na educação infantil. A sala apresentava-se sem nada nas paredes, sem produções das crianças, e havia um quadro negro cheio de palavras para serem copiadas no caderno, mesas e cadeiras grandes, armários repletos de livros didáticos e, o mais impactante, sem nenhum brinquedo ou jogos a vista. O olhar espantado das crianças foi percebido por todos.

As crianças do primeiro ano juntamente com as da educação infantil realizaram uma roda de conversa a fim de dialogar sobre as práticas desenvolvidas nas duas etapas. As crianças da educação infantil desejavam saber o que eles realizavam no primeiro ano. Uma criança do primeiro ano relatou que eles aprendiam a ler, escrever e fazer muitas atividades. Nesse momento, as crianças da educação infantil demonstravam um semblante de preocupação e talvez já não estivessem mais tão empolgadas em realizar a transição. Isso, sem dúvidas, foi uma ação que permitiu intensa reflexão, visto que, ao se deparem na prática de como as ações estavam sendo desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças se desapontaram e perceberam e perceberam que deixariam de desenvolver as práticas lúdicas realizadas na escola de educação infantil.

Ao retornarem para a escola de educação infantil, as crianças expressavam um misto de expectativas e incertezas, alegria e medo, pois, ao mesmo tempo em que encontraram novidades ao conhecerem o espaço destinado à próxima etapa, também entenderam que, nos anos iniciais, a lógica é da tarefa, do trabalho, da cópia e de menos brincadeira, parece terem entendido que seu “ser crianças” poder ser reduzido a “ser aluno”.

Tudo isso possibilitou uma imensa reflexão acerca de todo o processo vivenciado desde as entrevistas, os encontros formativos com as professoras, observações das crianças até o período da integração. Foi impactante perceber a contradição entre o discurso da professora do primeiro ano e sua prática; o discurso era voltado para práticas de acolhimento, de ludicidade, de sentido para as crianças; na prática pedagógica, ela parecia não olhar para as especificidades da infância e tornava as práticas desenvolvidas no primeiro ano cansativas e sem significados para as crianças. Não se pretende, aqui, criticar as práticas estritamente tradicionais, mas sim sinalizar uma preocupação em tornar o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais sem rupturas e de forma harmônica para as crianças.

Durante os momentos em que espriam, é o imaginário que toma conta das crianças e, do seu modo, vivem um processo de integração, permanentemente vivenciando, em que o faz de conta possibilita imaginar o que há do outro lado e, para eles, havia o mundo encantado da escola dos grandes. Parece que, para essa criança, o momento de integração fez com que a escola dos grandes deixasse de ser encantada e passasse a ser um espaço que ele não deseja frequentar. Para algumas crianças, o imaginário se desfez ao conhecer as práticas que são desenvolvidas no primeiro ano, no entanto, para outros, a fantasia continua a trilhar o processo de transição.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

peçoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nesse mesmo sentido, no primeiro ano do ensino fundamental, caberia a necessidade de possibilitar a continuidade dos direitos das crianças a brincar, interagir e aprender de forma criativa e significativa. Defende-se a ideia de buscar, no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, a articulação das ações desenvolvidas, tornando este processo harmônico e sem rupturas, percebendo que, a partir disso, se estará respeitando as especificidades da infância e assegurando os direitos já previstos. Dessa forma:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 8).

Com esse pensar, acredita-se que a interação possibilitou, finalmente, que as crianças ultrapassem o buraco do muro e conhecessem a “escola dos grandes”. Embora as práticas que foram vistas em desenvolvimento na turma de primeiro ano se distanciassem da narrativa da professora e dos conhecimentos compartilhados nos encontros formativos, acredita-se que, através do encontro formativo, a professora do primeiro ano possa refletir sobre sua prática e buscar novas alternativas que valorizem a infância e as singularidades da infância. Dessa maneira, o fato de dialogar com as professoras, coordenadoras e pesquisadora já foi uma ação que promoveu um conflito de práticas da professora do primeiro ano. Acredita-se que tornar o processo de gestão da transição visível é algo a ser pensado pelas duas escolas, levando a integração entre as etapas e que, com tempo, poderá impactar as práticas desenvolvidas pela professora do primeiro ano. Destaca-se, mais uma vez, que o fato de tornar a integração prevista no calendário letivo das escolas, como ação a ser desenvolvida na semana da educação infantil, se torna uma conquista em termos de visibilidade do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais.

As peças se unem na montagem do quebra-cabeça, mas podem ainda serem transformadas: dimensões conclusivas

A presente pesquisa buscou problematizar a seguinte interrogação “Como construir o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando as especificidades da infância?”. Optou-se por colocá-lo no centro da discussão na escola em que a pesquisadora atua e na escola próxima, separada apenas por um muro. O diálogo entre todas e a integração entre as duas escolas, para ultrapassar o buraco do muro, é o processo que, no momento, está sendo realizado. Tanto professoras como gestoras estão pensando e dialogando sobre o tema, e o mais importante é que as escolas estão abertas a adaptações como também a realizar ações necessárias para que esse processo seja pensado pela gestão para contribuir nas ações das professoras.

A partir da pesquisa, construíram-se algumas estratégias, nas duas escolas, para a construção do processo de transição pelas crianças. Esse processo tornou-se mais visível, tanto na escola de educação infantil, como na escola de anos iniciais. Foi um processo e a cada momento vivido, desde a entrevista, o momento de formação, nos diálogos informais, nas conversas de corredor e nas ações de integração, foram surgindo questões que nem estavam previstas e permitiram a descoberta de novas percepções e olhares, e, principalmente, de conhecimentos compartilhados

entre os envolvidos com a pesquisa.

As crianças da escola, que vivenciaram momentos de integração, evidenciam rupturas que aparecem antes mesmo do ingresso para a próxima etapa, já percebido na própria integração com a escola de anos iniciais, ao perceberem que a sala de aula do primeiro ano não era como eles esperavam ser, como também a ausência da ludicidade nas práticas desenvolvidas no primeiro ano. Embora, ainda, na visão da gestão da escola e, mais ainda, no conceito que envolve a gestão da transição não se tenham muitas discussões e questões voltadas à forma como a gestão escolar juntamente com os professores pensa, aborda e articula esse processo, a própria pesquisa despertou o interesse das escolas em perceber o processo de transição como ação que pode contribuir na infância das crianças.

O que ficou evidente, diante das narrativas das coordenadoras, é que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais e a gestão da transição ainda não haviam chamado atenção das mesmas, mas acreditam que, através das ações realizadas, a transição poderá ser uma ação presente a partir de agora nos dois contextos investigados. Mesmo diante de certo distanciamento da professora do primeiro ano em relação à temática de transição, encontra-se, na coordenadora dos anos iniciais, uma ponte para a articulação entre as duas etapas, ou seja, ela se tornou uma importante articuladora para realizar o processo de transição com as crianças.

Acredita-se que o olhar das crianças pelo buraco do muro foi o sinal para compreender a importância do processo de transição e a necessidade de realizar ações nas escolas. As duas escolas acolherem a proposta de integração já se considera como uma grande conquista. Sentiu-se que as crianças puderam perceber o que havia do outro lado e foi possível tornar as expectativas para o ingresso à próxima etapa mais harmonioso, sem, no entanto, deixar de entender que mudanças vão ocorrer. As professoras manifestaram que sentem a falta de orientações, trocas, conversas e ações que pudessem contribuir com a prática e permitir que esse processo de transição fosse pensado de forma diferente e de forma coletiva. As professoras apontam a necessidade de que formações específicas sobre o tema, para que esse processo, sejam pensadas nas escolas. Nesse interim, os encontros formativos tiveram a função de possibilitar a construção de conhecimentos acerca do tema e pensar modos de fazer a integração.

O fato de as crianças da pré-escola se depararem com um espaço de sala de aula com ausência de brinquedos e a sala decorada apenas com letras gerou certa insegurança e, posteriormente, as mesmas manifestaram que não gostaram muito do que viram na sala dos anos iniciais. Como, então, tornar essa passagem atrativa, se o que encontram lá não é atrativo? O que se deseja é que, a partir da integração e dos encontros formativos, a professora do primeiro ano possa ampliar seus conceitos sobre a forma como realiza o acolhimento das crianças que recebe e que perceba a importância de possibilitar a articulação entre as etapas. Também, possa permitir que as crianças tenham um espaço lúdico para consolidar seu processo de construção da leitura e da escrita a partir de uma prática que aproxime a alfabetização com o letramento por meio de significados para as crianças.

Ao tornar a criança protagonista desta pesquisa e permitir que seu olhar através do buraco do muro pudesse transformar o quebra-cabeça, foi uma forma de construir pesquisas com crianças a fim de que seus olhares possam dar sentido para que o processo de transição se torne realmente uma realidade. Como pesquisadora atuante nos contextos pesquisados, o fato de que o primeiro olhar do menino através do buraco do muro fosse para compreender o que de fato havia do outro lado na “escola dos grandes” se tornou, sem dúvidas, a principal motivação para que toda a pesquisa fosse construída.

Deseja-se que o muro continue a despertar o olhar de outras crianças que também são construtoras do seu próprio processo de transição, bem como se encontrem sempre crianças que, com sua fantasia, contaiem os adultos e façam colocar em discussão e temas de pesquisas os assuntos às crianças, porque é para elas e com elas que se está construindo a educação. Assim sendo, deseja-se que a transição da educação infantil para os anos iniciais seja de fato sensível.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2007.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2007. p. 33-45.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 07 fev. 2006a. PL 3675/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14.set.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10.mar.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10.mar.2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. São Paulo: Bookmam, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA DE ENSINO, 16., 2012. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Orgs.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sonia *et al.* (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 269-280.

MARTINS FILHO, Altino José. PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP, 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a aluno**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! *In*: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 193-212.

Recebido em 27 de novembro de 2019.

Aceito em 18 de fevereiro de 2021.