

“ENTRELUGAR”: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

“IN-BETWEEN”: TRANSITION FROM CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY EDUCATION

Simone Soares Rissato 1

Jordana Wruck Timm 2

Resumo: Entende-se que a educação infantil é um período de amplitude dos horizontes sociais e de conhecimento em que a criança passa a conviver num segundo espaço de socialização, estruturado/organizado com a finalidade de aprender. Esta etapa antecede o Ensino Fundamental. A transição entre estes dois níveis denomina-se aqui de “entrelugar”. Objetiva-se analisar aspectos que envolvem esse entrelugar e refletir sobre estratégias que possam fortalecer a resiliência da criança para que possa sentir-se segura para enfrentar esta travessia. O trabalho desenvolveu-se como pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e análise qualitativa. Entendendo como um processo subjetivo e envolto por um laço social, a pesquisa mostrou que vários aspectos relevantes envolvem o entrelugar, dentre os quais, destaca-se aqui o acolhimento; sintonia na organização curricular e nas escolhas didático-metodológicas do professor; e o respeito ao ritmo de aprendizagem da criança, que levam ao seu desenvolvimento pleno e a maior aprendizagem.

Palavras-chave: Entrelugar. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Criança.

Abstract: It is understood that early childhood education is a period of breadth of social horizons and knowledge in which the child starts to live in a second space of socialization, structured/organized with the purpose of learning. This stage precedes Elementary School. The transition between these two levels is called “in-between”. The objective is to analyze aspects that involve this in-between place and reflect on strategies that can strengthen the child’s resilience so that they can feel safe to face this crossing. The work was developed as an exploratory bibliographic research and qualitative analysis. Understanding it as a subjective process and surrounded by a social bond, the research showed that several relevant aspects involve the in-between, among which, the reception stands out here; harmony in the curricular organization and in the didactic-methodological choices of the teacher; and respect for the child’s learning rhythm, which lead to their full development and greater learning.

Keywords: In-between. Child Education. Elementary School. Child.

-
- 1 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, RS, Brasil. É professora de Educação Infantil pela SEMED e professora alfabetizadora pela SEDUC, Rondonópolis, MT, Brasil.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6982364437583725>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1445-3900>. E-mail: a097467@uri.edu.br
 - 2 Doutora em Educação (PUCRS). Pós-Doutora em Educação. Atualmente é professora/Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, RS, Brasil.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2321130536522951>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4445-1909>. E-mail: jordana@uri.edu.br

Introdução

A educação infantil é um período de amplitude dos horizontes sociais e de expansão do conhecimento da criança, especialmente aquele sistematizado, organizado, próprio da escola, que se constitui na sua segunda instituição socializadora. Os aspectos que envolvem a educação da criança despertam, especialmente no último século, o interesse por desenvolver estudos sobre a educação infantil, aspectos cognitivos, ambientes de aprendizagem, a importância do lúdico e outros elementos relacionados à infância e sua aprendizagem escolar. Todavia, na última década, uma nova preocupação surge entre os estudiosos, a que trata da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, ou seja, o entrelugar.

Ao longo de sua vida a criança vai viver diferentes ciclos escolares, mas no entremeio dos dois primeiros, educação infantil e ensino fundamental, há um período de transição delicado com o qual devemos nos preocupar. É um interstício espaço-temporal para o qual a escola, professores e pais, necessitam estar preparados para acompanhá-la e viver com toda a intensidade que ele exige (CHECCONI, 2016).

No decorrer deste artigo ressalta-se que é pertinente observar atentamente os elementos que caracterizam o ambiente da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, bem como, perceber as emoções, sentimentos, processos evolutivos de desenvolvimento cognitivo e social das crianças, de modo a compreender a complexidade do entrelugar e a necessidade de preparar a escola, professores e pais para auxiliá-las em tudo que for necessário.

O objetivo do artigo em tela está em analisar aspectos que envolvem o entrelugar e de como se pode refletir sobre estratégias que possam fortalecer a resiliência da criança e encorajá-la a sentir-se segura para enfrentar as dificuldades e obstáculos que possam surgir no decurso de sua vida escolar, sobretudo enquanto enfrenta essa travessia. Nesse sentido, convém destacar que “É indiscutível a afirmação de que a educação tem papel fundamental na constituição da cidadania, sobretudo na infância, embora muito se tenha que avançar para que práticas cuja participação ativa das crianças nos processos de decisão e na resolução de problemas sejam concretizadas cotidianamente nas instituições” (LANES; TIMM, 2022, p. 43-44).

Dessa forma, entende-se que essa travessia –esse entrelugar–, é demarcado como um processo subjetivo, envolto por um laço social, o qual não é algo dado naturalmente, mas uma construção feita a partir do contexto dos seus sujeitos. Esse contexto envolve escola, família e todos os atores que atuam nessa ambiência (crianças/alunos, pais, professores, direção, funcionários, comunidade em geral) e, por isso, é compreendido como um processo subjetivo. Embora em outro contexto, essa ideia aproxima-se muito ao que Teles, Rodrigues e Leite (2021, p. 177) defendem, quando apontam para a importância da construção desse laço para a vida do educando, compreendendo “[...] que tal ‘laço’ deve se dar de forma colaborativa e abrangente e, também, que a dimensão afetiva no ‘laço’ encontra seu respaldo na sensibilidade entre os entes envolvidos”.

Assim, a constituição desse laço se faz importante por essa questão subjetiva e afetiva que o compõem. Esse laço não pode ser pensado como algo que vai “dar nó”, “amarrando” a criança para fazer sua travessia, uma igual a outra, mas algo que vai contribuir para que se sinta segura em fazer sua própria rota, enfrentar suas particularidades, mas sabendo que possui o apoio de todos aqueles que compõem esse laço. O alcance do objetivo traçado e a possibilidade de construção das considerações finais tem sua gênese em uma pesquisa bibliográfica, com método exploratório e análise qualitativa, que na visão de Marconi e Lakatos (2013), é um tipo de estudo científico com base em dados secundários, o que implica considerar, dados já analisados por outros pesquisadores, interpretando-os e ressignificando-os à luz das intenções do que nos propomos a dizer.

Quanto ao método exploratório, utilizado para a elaboração deste artigo, na avaliação de Gil (2010), constitui-se num estudo teórico profundo sobre o tema principal e os adjacentes que compõem o texto. Desse modo, aborda-se um conceito central - entrelugar - que traduz o significado do momento que a criança vive na transição da educação infantil para o ensino fundamental, com todas as suas implicações e intercorrências. A arquitetura do texto envolve uma abordagem inicial a respeito da educação infantil e seu significado para a criança, num segundo momento trata do ensino fundamental: ter objetivos claros de ação e na condução didático-metodológica, num terceiro tópico, entrelugar: espaço/tempo dinâmico para o desenvolvimento e a aprendizagem da

criança. O foco está em desenvolver ideias que considerem os entrelaçamentos entre educação infantil e ensino fundamental e de como a criança transita entre eles.

No princípio a educação infantil e seu significado para a criança

Antes de tratar especificamente sobre a educação infantil, torna-se necessário discorrer sobre alguns conceitos que precisam ser mais bem esclarecidos: criança, crianças e infância. Para auxiliar o leitor a compreender do que se está falando recorre-se a Javeau (2005). Segundo o autor, quando se fala de criança, entra-se em um campo semântico com conotação de ordem psicológica. A sociologia da educação endossou essa imagem particular da criança, considerada ora um “indivíduo” no sentido estatístico da palavra, ora um “ator” num sistema de significações chamado estabelecimento escolar, até mesmo em escala menor, a de classe.

A infância constitui o segundo campo semântico, cujo sentido emerge, em seu ponto de partida, numa perspectiva demográfica, relativo às faixas de idade constituindo a “infância propriamente dita” do qual sucedem, com efeito, as da adolescência, da idade adulta, da terceira, da quarta idade. A linha histórica da infância é disforme e carrega as marcas dos diferentes cenários em que as “infâncias” ocorrem. Por isso, talvez, caiba falar em infâncias e não em infância para ser fidedignos ao que concretamente ocorre no entorno social e nas escolas de educação infantil.

Crianças é o terceiro campo semântico, de coloração deliberadamente antropológica.

Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem um ‘território’, no sentido literal (as populações ditas ‘primitivas’) ou metafórico do termo, de contorno mais ou menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus modelos de comportamentos particulares, seus ‘gêneros de vida, isto é, seus sistemas de ação construídos pelos próprios atores’ Segundo esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas ‘imagens-ações’ ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus ‘modelos de ações’ etc. (JAVEAU, 2005, p. 384-385).

Tendo como pano de fundo a explicitação semântica, pode-se falar da criança¹ e sua condição enquanto ser humano livre, que tem no brincar, correr, pular, falar, aprender e interagir com outras crianças e com adultos uma dimensão que influencia sua vida no campo social e escolar (CARMO, 2019).

Uma característica singular da criança é ser ativa, com grande imaginação e ter o lúdico como constituinte de sua natureza, conseqüentemente, procurar envolver-se em tarefas ou atividades que remetam a novas aprendizagens. No entanto, é preciso destacar que até o século 17, a criança não era respeitada e vista como ser de direitos, mas, tão somente um ser incompleto por não ser adulto, o que não instigava para que se criar condições sanitárias e de incentivo mínimas ao seu aprendizado, bem como, provocava altos índices de mortalidade infantil (CHECCONI, 2016).

Na ressignificação do conceito de criança, talvez, o aspecto mais relevante esteja relacionado ao fato de que ela possui identidade própria, é um ser humano em constituição, constrói-se pelo convívio humano e pela educação. O excerto de Ariès, na sequência, materializa esta compreensão e auxilia a entender o quanto isso foi determinante para a educação e a valorização das crianças pela família e pela sociedade, trazendo o cuidar e o educar como fontes de formação cidadã:

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. [...] A família deixou de ser apenas uma instituição do direito

¹ Ao longo do texto vamos utilizar as expressões criança e crianças como categorias se completam, sem uma preocupação maior com a diferenciação semântica que possa haver entre elas.

privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e almas. [...] O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família (ARIÈS, 2011, p. 194).

Este reconhecimento da vitalidade e do valor da criança foi ampliando-se no decorrer da história humana, culminando em políticas públicas com a intenção de dar sustentabilidade a práticas que visassem a proteção e o respeito aos direitos da criança. Dentre elas, está o entendimento de que seu desenvolvimento, por meio da educação, precisa contemplar o brincar e o cuidar como indissociáveis, como princípios desafiadores à escola e aos professores, pois perdeu-se a consciência social individual à medida que se deixou de brincar. “E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificação de nossas ações em função de suas conseqüências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais.” (MATURANA; VERDEN-ZOLLEN, 2004, p. 232).

É importante que a escola reflita sobre suas práticas educativas, de forma a propiciar um ambiente que possibilite o pleno desenvolvimento da criança, considerando-a como um ser ativo, dinâmico, criativo e social, que se apropria de diferentes espaços e interage com seus pares e adultos, solidificando a sua construção de aprendizado, humanização e socialização (SERODIO; STEINLE, 2015). A educação infantil constitui-se de uma etapa importante do percurso da infância da criança e de sua formação, porém, a escolaridade possui continuidade em estágios subsequentes para os quais precisa ser direcionada e orientada, como é o caso do ensino fundamental.

Um dos componentes centrais da condução didático-pedagógica do trabalho com as crianças na educação infantil é o lúdico, visto que o uso de brincadeiras exploratórias e interativas, jogos e músicas permitem canais de comunicação, em que a criança se socializa, cria conexões e dinamiza seu processo ensino-aprendizagem de forma natural. No entender de Maturana e Verden-Zollen (2004, p. 230), a brincadeira é uma atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Na cultura ocidental, muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, “[...] pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos, numa forma de vida já descrita como luta constante pela existência.”

A referência ao lúdico dá-se porque se percebe que muitas práticas educativas ou metodologias que os professores utilizam, quando do ingresso da criança no ensino fundamental, estão desprovidas dele ou desconsideram-no como recurso importante para propiciar a aprendizagem, acreditando que o fato de ela não mais estar na educação infantil não precisa mais da ludicidade. Esquece-se de que o uso estético da linguagem faz com que o ser humano possa encontrar diferentes formas de expressar-se e relacionar-se com o mundo. Mundo este que é criado por ele e que, na escola, precisa adquirir também um sentido pedagógico, educativo.

As diferenças entre escolas de educação infantil e as de ensino fundamental não se restringem à condução didático-metodológica, ao perfil dos professores, concepção pedagógica há aspectos bem visíveis, materializados na sua arquitetura, nos seus espaços externos e internos, na forma de organização da sala de aula, dentre outros, que comunicam, expressam o que se pensa e como se age em relação às crianças. Os ambientes da educação infantil, costumeiramente, são coloridos, com espaços para brincar, com brinquedos distribuídos pelos pátios tornando-se assim acolhedores e convidativos à permanência. Naqueles do ensino fundamental, em sua grande maioria, a não ser naquelas escolas que atendem também a educação infantil, os brinquedos estão ausentes, as cores da pintura são monolíticas, a predisposição das salas de aula possui estrutura rígida, nos pátios há pouco espaço para circulação e diversão das crianças, etc. Isto faz com que se interrogue: por que tanta disparidade? Qual a razão de pensar tão diferente para atender crianças que são muito semelhantes em seus parâmetros de faixa etária e de desenvolvimento?

Quando na educação infantil a escola e os professores estão aptos a oferecer o lúdico como instrumento dinamizador do processo ensino-aprendizagem, estabelece-se um processo de ensino-aprendizagem prazeroso, dinâmico e construtivo, o que possibilita a qualidade do aprendizado escolar, bem como, instaura relações saudáveis no ambiente (alunos/alunos; alunos/professores),

gerando aprendizagem concreta que interfere de maneira profunda no desenvolvimento da criança. (DIAS; CAMPOS, 2015). O lúdico é muito mais abrangente do que o brincar, é uma dimensão da realização humana. Embora a brincadeira ocupe parte significativa da criança, seja um constituinte da vida humana e pode transformar-se numa forma de simular a resolução de conflitos e ansiedades, mediar situações angustiantes, estimular a criatividade, fugir da pressão da realidade e auxiliar na estabilização das emoções. Por meio da brincadeira a criança intercala momentos de fantasia e realidade objetiva e o professor, segundo Nogaro e Nogaro (2012), precisa estar ciente de que brincar se constitui na exteriorização ou manifestação de como a criança se estrutura mentalmente, internamente.

Nesse sentido, pode-se compreender que a educação infantil é o período escolar em que o uso do lúdico, enquanto linguagem própria e apropriada, como recurso didático-pedagógico para a criança, permite o alcance de bons resultados no processo ensino-aprendizagem, bem como, viabiliza o fortalecimento das relações de aprendizado no intercurso do entrelugar.

Ensino Fundamental: ter objetivos claros de ação e na condução didático-metodológica

Diferentes fatores influenciaram e influenciam positiva e/ou negativamente a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, a determinação governamental, via política educacional, de que o ensino fundamental deixa de ser de 8 anos e passa para 9 anos e, conseqüentemente, a criança entra para o ensino fundamental ao completar 6 anos, não garantiu um espaço de debate, de diálogo e de planejamento adequado para essa mudança nas escolas, sobretudo nas escolas públicas onde está o grande contingente de alunos, bem como, gerou insegurança no que tange à adequação curricular, pedagógica, material, física e cognitiva das crianças. Fator que provocou críticas por parte de estudiosos, teóricos e pensadores de políticas educacionais.

Ao se pensar profundamente ver-se-á que a passagem da educação infantil para o ensino fundamental está carregada de simbolismos criados com o passar do tempo, muito mais do que a existência de evidências de fato. O que significa isso? Algumas escolas realizam a “formatura” da educação infantil, uma espécie de ritual de passagem para informar à criança que ela está deixando para trás esta fase de sua vida escolar. Na verdade, a criança é a mesma, em evolução, ingressando em outra etapa da escolaridade, com outro professor, muitas vezes, em outra escola, mas mudou relativamente muito pouco nos meses ou do tempo que concluiu a educação infantil para o início do ensino fundamental.

Com seis anos de idade a criança se encontra em uma fase de comportamento ainda muito pautado pela ludicidade, em que o aprender tem relação estreita com o brincar, ou seja, com o uso de suas diferentes linguagens de comunicação (corporal, gestual, musical...). O lúdico permite o desenvolvimento da criança no campo intelectual, emocional, físico-motor e social, em outras palavras, ele envolve a sua totalidade, sua corporeidade plena, o que segundo Maturana e Verden-Zollen (2004, p. 132), na epigênese de como a criança vive, nos primeiros anos de vida, não é indiferente para seu desenvolvimento. “Em consequência, também não o é para o desenvolvimento de suas possibilidades de consciência individual e social, bem como para o desenvolvimento de sua capacidade de auto-aceitação e de aceitação do outro.” Dessa forma, a escola precisa trabalhar o acolhimento dos pequeninos no ensino fundamental levando em consideração estes aspectos, com uma metodologia de trabalho didático-pedagógica envolvente, progressiva, despertando o interesse da criança para inseri-la no aprendizado mais metódico, em uma linguagem mais estruturada, exigido na alfabetização escrita e lógico matemática, por exemplo.

Como a nova legislação propala que as crianças entrarão aos seis anos de idade no ensino fundamental faz-se necessário fazer ajustes nos currículos, nas propostas pedagógicas, nas concepções epistemológicas e metodologias dos professores, na organização do espaço da sala de aula, para que essa transição seja comedida e menos impactante possível, no sentido de fazer com que não haja estranhamento, por parte da criança, não perca o desejo de aprender, de conviver coletivamente como se imagina que estivesse fazendo na etapa anterior. Embora, há que se atentar

para não cair no romantismo e na ingenuidade de acreditar e idealizar a educação infantil como espaço de prazer, alegria, convívio... perfeito. Há questões que precisam ser resolvidas lá também, mas é notório que elas se sentem muito bem naquele espaço, bem como o perfil de muitos docentes é diferente daquele que atua nos primeiros anos do ensino fundamental, com menos afeto, por exemplo.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) não trouxe somente a ampliação da duração do ensino fundamental, abriu horizontes para um novo olhar pedagógico, sinalizando mudanças necessárias em toda a estrutura escolar, bem como, na filosofia de trabalho do professor e do acompanhamento da família, que é o alicerce da qualidade de todo o processo ensino-aprendizagem (CHECCONI, 2016). É essencial apontar ainda que o acesso ao ensino fundamental terá maior probabilidade de êxito se houver consciência e mudança de atitude dos pais ou responsáveis, no que diz respeito a manter um diálogo aberto com o professor, em incentivar as crianças e acompanhar o cotidiano do processo ensino-aprendizagem escolar. Portanto, de acordo com Maturana e Veden-Zollen (2004, p. 113-114), se quisermos atuar de modo diverso, se quisermos viver num mundo diferente, devemos mudar nossos desejos. “Para isso precisamos modificar nossas conversações. Mas temos de fazê-lo totalmente conscientes do que queremos para corrigir nossas ações, se estas nos levam a uma direção não desejada.”

Caber alertar que a proposta pedagógica da escola deverá ser construída no sentido de atentar, observar, respeitar e preservar as características das faixas etárias das crianças, criando as condições para uma educação cidadã, com o propósito de desenvolvimento integral a criança. Para isso, precisa-se saber que a ambiência e as condições do ensino fundamental são diferentes daquelas da educação infantil e atentar-se para a necessidade de uma prática pedagógica pensada, planejada e realizada sobre princípios claros do que representa o entrelugar (DIAS; CAMPOS, 2015), para que este não se restrinja a um período de transição, de fomento da desmotivação e desencantamento com o aprendizado escolar.

Entrelugar: espaço/tempo dinâmico para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança

O conceito de entrelugar não foi inventado agora, já há escritos que tratam do mesmo (RIBEIRO, 2015; SILVA, 2018; BHABHA, 2013), inclusive referindo-se às fronteiras da educação infantil para com o ensino fundamental, no entanto, se faz necessário explicitar como está sendo pensado e utilizado ao longo deste trabalho. Concebe-se o conceito como a conjugação de outros dois “entre” e “lugar” e dos sentidos que carregam consigo.

Segundo os dicionários Língua Portuguesa Ferreira e Vilar (2001) e Houaiss et al. (2009), a expressão “entre”, é uma preposição com quatorze sentidos possíveis. Destes, foram extraídos aqueles consideramos mais apropriados para falar da experiência educativa que a criança vive no trânsito da educação infantil para o ensino fundamental: a meio de (dois espaços, dois tempos, duas situações etc.); intervalo numa série; em relação de colateralidade a um e a outro; em extensão limitada no espaço; em meio a; a meio-termo de; em relação recíproca. Também se procedeu da mesma forma em relação ao termo “lugar”: parte delimitada de um espaço; espaço que ocupa ou pode ocupar uma pessoa; posição que uma pessoa ou uma coisa deve ocupar; circunstância favorável para o desenvolvimento de; maneira como alguma coisa está disposta num dado período; condição, situação, posição; local onde se está ou se deveria estar. (FERREIRA; VILAR, 2001; HOUAISS et al., 2009). Assim, ao unir entre + lugar origina-se entrelugar do ponto de vista linguístico e semântico. Mas do ponto de vista didático-pedagógico, educativo da criança, há muito mais densidade a ser explorada, representa muito mais do que a junção de dois termos. Para isso recorre-se a reflexões de autores que emprestam seu pensamento para que se veja com maior amplitude e profundidade o que o entrelugar carrega consigo.

As palavras carregam sentido, constroem realidades, definem contextos, o que segundo Bondía (2002, p. 20), não é apenas uma questão semântica, denominações propiciam e induzem diferentes maneiras de olhar e de compreender os objetos que se nomeia, ou como “se constrói” a maneira de ver as coisas, como se organiza a vida, os espaços, define-se as condições e, no caso

da educação, desenvolvem-se atividades que resultam em aprendizagem. Para o autor (BONDÍA, 2002, p. 20)

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. [...] E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Assim situa-se o entrelugar. A seu respeito Ribeiro (2015, p. 165) parafraseia Bhabha, compreendendo-o como “[...] relacionado à visão e ao modo como grupos subalternos se posicionam frente ao poder e como realizam estratégias de empoderamento”. O conceito trazido por Bhabha (1996, 2011, 2013), é a caracterização de um espaço intervalar, que pode não ser físico, mas, que traz em sua essência negociações e manifestações culturais intensas e que precisam ser transformadas e não apenas sofrer uma ruptura. Entende-se assim que os entrelugares se manifestam em diversas fronteiras, como é o caso da existente entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A concepção de entre-lugar possui na ideia de fronteira a sua localidade. Ou seja, é de lá que se interpreta a cultura e a história. Trata-se de um local que possui limitações importantes e que não podem ser desconsideradas nas análises sociais. De lá nem sempre surgem discursos e práticas unívocas, retilíneas e de racionalidade interna coerente (RIBEIRO, 2015, p. 165).

Na interpretação de Bhabha (1996) o entrelugar é um terceiro espaço, que tem a transição e a transformação como principais elementos a serem compreendidos e trabalhados (SILVA, 2018). Em outras palavras, sua identidade é ser passagem, pois não está num, nem noutro lugar, mas ao mesmo tempo é o elo entre ambos. Compreende-se mais adequadamente seu significado ao se pensar dinâmica e dialeticamente, pois sua ocorrência está no movimento que caracteriza a mudança de um lugar para outro, dentro de um tempo que é só seu, o tempo de passagem.

Acredita-se ser apropriada a transposição deste conceito para falar dos entremeios que a criança vive na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Ao se pensar em possíveis sentidos agregados para o entrelugar vê-se que se abrem várias possibilidades, pois não se trata, exclusivamente, de a criança ocupar um espaço ou condição, mas de viver na dinâmica que envolve a transição de duas margens: Educação Infantil e Ensino Fundamental, cada qual com suas especificidades, peculiaridades e exigências. A metáfora que ajuda a elucidar com maior propriedade o que o entrelugar representa é a terceira margem do rio a que se refere Nóvoa (2020), ou seja, não está numa margem, nem noutra ou numa disputa entre elas, vive no meio onde convergem os dois sentidos, no curso do rio. Para maior compreensão, metodologicamente, pode-se falar de um momento de passagem ou transposição de um tempo e espaço para outro, mas pedagogicamente possui sentidos mais abrangentes, é mais rico e complexo.

Ribeiro (2015), ao referir-se à cultura e à constituição das identidades, destaca que as estas se constroem não mais nas singularidades – como as de classe, gênero, etc. – mas, nas fronteiras das diferentes realidades. Trata-se do entrelugar, compreendido como acontecimento, construído nas fronteiras, nas bordas. O conceito de acontecimento parece ser muito oportuno para pensar o entrelugar. Segundo Andrade, Nogaro e Calai (2016) o conceito de acontecimento potencializa o devir formativo. Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. À medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio.

O tempo/espaço do entrelugar não está restrito ao *Kronós* (duração, tempo sequencial, medido), mas ao *Kairós* (tempo pedagógico, existencial), que segundo os gregos, enquanto um significa passagem o outro a qualidade do vivido, o tempo das crianças, tempo-vida, que anuncia

um momento oportuno, singular. “É neste entretempo e nos sentidos dados a ele que se pode individualizar o modo como as pessoas se relacionam com o mundo, particularizando também as formas de se interpretar os eventos formativos e as aprendizagens deles decorrentes.” (ANDRADE; NOGARO; CALAI, 2016, p. 129).

Existem alguns elementos que devem estar presentes no entrelugar, mas neste texto, especificamente, aborda-se o acolhimento; sintonia na organização curricular e nas escolhas didático-metodológicas do professor; e o respeito ao ritmo e percurso de aprendizagem da criança. É importante refletir a respeito do que cada um destes conceitos representa, pois estão subjacentes às práticas educativas e às tomadas de decisões dos gestores.

O primeiro deles é o acolhimento. Comumente se fala em processo de adaptação e não em acolhimento, embora para Carmo (2019), não pode constituir uma ação passiva e acomodada, posto que segundo a perspectiva freiriana é preciso que a criticidade esteja presente nesse processo de adaptar-se a uma nova realidade no ambiente escolar e social, tendo em vista que não é somente a vivência escolar da criança que é bruscamente modificada ao adentrar o ensino fundamental, mas, o conjunto de relações familiares e sociais no qual está envolta.

Segundo Lippi, Nogaro e Luft (2017), o conceito de acolhimento tem sua gênese na área da saúde, utilizado para denominar a relação cidadã e humanizada de escuta qualificada do paciente. No campo jurídico toma o sentido de assistência social, como escuta do outro e da construção de vínculos. Na educação infantil tem sido usado como sinônimo de adaptação, porém não os consideram idênticos.

Há quem considera a adaptação o esforço que a criança faz para permanecer no espaço e acolhimento como algo mais amplo que garante a adaptação e que a qualidade do acolhimento é o que garante que a criança permaneça e desenvolva todas as suas potencialidades (LIPPI et al., 2017, p. 68).

Na visão dos autores referidos (2017), o acolhimento abre espaço para que a criança seja ela mesma, o ambiente oferece as condições para que se desenvolva sem “deixar de ser” o que a caracteriza. Não se trata de liberar a criança para seguir sua vontade própria ou atender todos os seus desejos, mas de orquestrar a disciplina e a criatividade em proporções que permitam a ela desenvolver sua identidade com equilíbrio. As crianças que deixam a educação infantil e adentram o ensino fundamental modificam-se e modificam o contexto escolar e social do entrelugar, por isso, necessitam de atitudes de acolhimento e qualidade crítica de ensino enquanto vivem esta metamorfose.

O segundo elemento a considerar está relacionado à sintonia na organização curricular e nas escolhas didático-metodológicas do professor. Concebe-se que esse entrelugar não é de habitação fixa, mas, está conectado ao contexto escolar e social nesse período da infância (BHABHA, 2011, 2013). Pode-se depreender que é um momento fronteiro entre a saída de uma realidade e a entrada em outra, constituindo uma zona intervalar, em que ocorrem situações novas, inéditas e, por vezes, desconhecidas ou complexas para professores e alunos, onde facilmente podem ocorrer processos que incluem ou excluem e sobre os quais há que se ter atenção. É um período sobre o qual não há manuais ou se ensina na formação do professor, mas, que precisa ser amplamente discutido de forma a permitir a compreensão acerca de sua existência, complexidade e influência no aprendizado dos alunos do ensino fundamental (SILVA, 2018).

O terceiro sentido a explorar diz respeito ao ritmo e percurso de aprendizagem da criança. Por esse motivo existe a necessidade de repensar ou reordenar as questões relacionadas ao ensino fundamental de nove anos e, de forma específica, quanto ao fato de a criança entrar ainda mais cedo nessa etapa escolar, que irá lhe exigir um novo posicionamento de ação com relação à escola, colegas, professores e processo ensino-aprendizagem, necessitando que a instituição educativa crie ambiente e condições para que suscite e mantenha seu encantamento pelo aprendizado (ZANATTA et al., 2015).

Cabe aqui argumentar em favor da relevância da aprendizagem sequencial, isto aponta para o fato de que o entrelugar não pode representar quebra de uma etapa e início de outra, mas, que a sensibilidade do acolhimento emocional seja a marca que sustenta a continuidade de seu

aprendizado, evolução cognitiva e social das crianças e desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação no país (BRASIL, 2010). Reiteramos a necessidade de observar que as

[...] crianças que acabam de sair da Educação Infantil, de um mundo onde a sua volta é de brincadeiras e fantasias de repente se depara com algo diferente em sua rotina escolar, é uma ruptura entre os dois ciclos, em que o lúdico deixa de prevalecer para ingressar em um ambiente de regras e ordens, algo mais sério, encontrando muitos desafios e frustrações (DIAS; SILVA, 2016, p. 12).

Pelos fatores apresentados por Dias e Silva (2016) evidencia-se a necessidade precípua e constante de o currículo do ensino fundamental possuir flexibilidade, respeitar a individualidade dos aprendizes e ser pensado para dar continuidade ao aprendizado da criança, minimizando a ruptura que possa haver em relação ao ritmo de aprendizagem que ela traz consigo da educação infantil, demonstrando sintonia de linguagem e de procedimentos didático-metodológicos que incentivem o encantamento e a motivação para o estudo.

Recomenda-se que no contexto do entrelugar mantenha-se a fluência e o diálogo entre professor e aluno, o que fará com que se dê vazão a práticas de maior aproximação e abertura para que as estratégias didático-metodológicas do professor sejam mais bem assimiladas e compreendidas enquanto elementos que auxiliam no percurso de aprendizagem que cada criança seguirá. Há que se encontrar a perícia pedagógica necessária para aproximar a criança do professor e da vida. Nesse sentido, cabe ao professor um posicionamento acolhedor, motivador e aberto ao interesse da criança, de forma que não haja barreiras que impeçam a continuidade ao ciclo de aprendizagem iniciado desde o princípio de sua escolaridade. O entrelugar precisa ser materializado, constituir-se num acontecimento, intensificado, para que as crianças não percam sua curiosidade espontânea, seu desejo de aprender e, acima de tudo, de crescer como seres humanos felizes e equilibrados.

Torna-se evidente a necessidade de compreensão acerca dos fatores que envolvem o entrelugar, para que se possa pensar na forma mais adequada de acompanhar a criança e auxiliá-la a fazer a transição entre os dois níveis de escolaridade de forma natural, sem sobressaltos, fornecendo-lhe todos os ingredientes para que se sinta segura de seguir seu percurso de aprendizagem na escolaridade e na vida.

Considerações Finais

O ingresso na educação infantil é um momento novo, complexo e revestido de expectativas para as crianças, pois, até a sua entrada no ambiente escolar, a família constitui-se a instituição social de referência onde passa a maior parte de seu tempo, num ambiente caracterizado por uma convivência social restrita, inclusive limitado no número de pessoas, o que não ocorre na escola. É no ambiente escolar que a criança, de maneira formal, interage ativamente envolvendo-se com seu processo de aprendizado. Assim, considera-se que o primeiro entrelugar experimentado e transposto pela criança diz respeito à sua saída de casa para a escola. Sem dúvida, o primeiro desapego, tanto para ela como para os pais.

O desenvolvimento deste escrito sinaliza que o entrelugar, educação infantil-ensino fundamental, precisa ser compreendido como território dinâmico e pleno de sentidos que podem ser descobertos pela criança, partilhados com seus professores e familiares. Ao longo do texto discorreu-se sobre três deles, dentro do que nos foi possível pela sua extensão e propósito, o que não impede que haja outros olhares e sejam feitas outras abordagens. Há algumas evidências possíveis que nascem em relação a este percurso-experiência e uma delas é que não pode estar alicerçado na mesmice pedagógica para atender à singularidade do que representa a infância e a criança, como indivíduo em desenvolvimento. O dinamismo do entrelugar não pactua com uma proposta pedagógica estática e sem vida. Por outro lado, demanda-se de sensibilidade humana e educativa para pensar em uma proposta pedagógica que não provoque uma ruptura abrupta, pois poderá desencadear processos que desmotivam e desestimulam a criança a seguir seu percurso

de aprendizado. Há que se pensar no entrelugar como um momento em que o conhecimento e amorosidade para com o outro estejam presentes, como pilares a serem considerados, pois quando isso é negado abre-se espaço para outros valores como a tirania e a indiferença fazerem parte da personalidade da criança.

Dito isso, é perceptível a questão das subjetividades presentes nesse processo e da importância de compreender a necessidade de um laço social fortalecido entre todos os envolvidos no processo educacional da criança, em especial no contexto de que trata o presente artigo, que é nessa transição entre uma etapa para outra da educação escolar. Concluiu-se que dentre os aspectos que envolvem o entrelugar, além dos aqui problematizados, estão outros que abrem perspectivas de análise como as relações interpessoais vividas na escola com colegas e professores (aspectos emocionais); a necessidade de adequação curricular, pedagógica, material, física e cognitiva de acordo com a faixa etária e desenvolvimento das crianças, dentre outras, que nos permitiriam oferecer as melhores condições e meios para seu aprendizado e constituição como ser humano.

Referências

ANDRADE, Elisabete; NOGARO, Arnaldo; CALAI, Helena Copetti. Formação continuada de professores (as) e sua relação com o conceito de acontecimento. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 123-144, jan./abr. 2016.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BHABHA, Homi. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, p. 35-41, 1996.

BHABHA, Homi. O entrelugar das culturas. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União. Brasília-Distrito Federal, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

CARMO, Débora de Lima do. **“Eles ainda são crianças”**. A transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara, São Paulo, Brasil, 2016.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Da educação infantil para o ensino fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre

Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO. **Anais...** PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.

DIAS, Talita Larissa Amaral; SILVA, Yasmin Godoi da. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental no ciclo de nove anos**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, Brasil.

FERREIRA, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

LANES, Erone Hemann; TIMM, Jordana Wruck. Contribuições do direito educativo para a educação na infância. **Interações**, Santarém/PT, v. 18, n. 61, p. 29-46, 2022.

LIPPI, Elisiane A.; NOGARO, Arnaldo; LUFT, Hedi M. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de Educação Infantil**. Curitiba/PR: CRV, 2017.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLEN, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarca à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim/RS: Edifapes, 2012.

NÓVOA, António. **Pedagogia: a terceira margem do rio**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianova.pdf> Acesso em: 7 abril/2020.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. A contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira para a análise da relação entre religião e democracia. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 160-176, jul./dez. 2015.

SERODIO, Suzana Cristina Fulaneto; STEINLE, Marilzete Cristina Boanafini. A importância da organização do espaço para atender o aluno do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação –Desafios atuais para a Educação. **Anais...** p. 127-142, 2015.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil, 2018.

TELES, Marcela Pereira Lima; RODRIGUES, Wallace; LEITE, João de Deus. Reflexões sobre o laço entre família e escola à luz da condicionalidade do Programa Bolsa Família em Araguaína/TO. **Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v. 8, n. 56, p. 169-180, ago. 2021.

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO. **Anais...** PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015. ISSN: 2176-1396.

Recebido em 30 de abril de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.