

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RITIÉLE CARNEIRO FERREIRA

**DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR
DE UM PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS**

Porto Alegre

2024

RITIÉLE CARNEIRO FERREIRA

**DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR
DE UM PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bianca Salazar Guizzo

Porto Alegre

2024

RITIÉLE CARNEIRO FERREIRA

**DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR
DE UM PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS**

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

Aprovada em: 18 de Dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
(FACED/UFRGS)

Ma. Carolina da Silva Severo
(Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo)

Porto Alegre
2024

Dedico este trabalho ao Lucas Bernardi dos Santos que foi quem me mostrou outras possibilidades do mundo, que viveu inúmeras transições ao meu lado, dedico meu título de Pedagoga a você, Lucas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado saúde e força nos momentos que mais precisei, sem Ele esse sonho não se realizaria.

Agradeço especialmente a minha mãe Gilzete e ao meu pai Gainete por nunca desistirem desse sonho comigo, obrigada pelas vezes que tiraram os últimos centavos do bolso para investir nos meus estudos e por sempre acreditarem em mim, sei que nunca foi fácil. Eu amo vocês com todas as minhas forças, para sempre.

Agradeço aos meus irmãos Sabrina, Samanta, Rian e Edson, por sempre me incentivarem a continuar, serem minha base e minha força, e pelas vezes que deixamos de viver momentos incríveis juntos quando me ausentei para ir em busca dos meus sonhos, obrigada por tudo. Amo vocês para além dessa vida.

Agradeço às minhas sobrinhas Helena e Manuely, vocês são minhas inspirações para fazer da educação um mundo melhor, vocês são meu coração fora do peito. Amo vocês daqui ao infinito.

Agradeço à minha companheira, namorada e melhor amiga Gilsiane. Amor, obrigada pelas inúmeras vezes que enxugou minhas lágrimas e me acolheu com um abraço quando eu pensei em desistir. Por todas as vezes que cuidou da nossa casa e dos nossos filhos caninos para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Obrigada por me encorajar, acreditar em mim, por sempre me incentivar, pela paciência e todo o amor que você me dá, nossa conexão é de outras vidas. Sem tua ajuda jamais teria conseguido. Tu é incrível e eu te amo demais.

Agradeço aos meus amigos de graduação por trilharem esse caminho comigo, por fazerem esse trajeto mais leve em cada encontro e momentos que vivemos juntos na Faculdade de Educação (FACED), vocês foram essenciais no meu trajeto.

Agradeço à minha orientadora Bianca Salazar Guizzo por ter aceitado me orientar um dia antes do encerramento das matrículas, obrigada por ter topado viver esse desafio comigo, obrigada pela paciência, pelo apoio e pelas palavras ditas durante esse processo.

Agradeço ao meu querido professor Rodrigo Saballa por ter dado início a este trabalho junto comigo, tu és inspiração para fazer da Educação Infantil um lugar potente. Obrigada por ter sido meu orientador, professor e amigo nos últimos anos.

Agradeço também à professora Carolina da Silva Severo que aceitou fazer parte da banca examinadora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço ao Antônio, Laura, Alexandre, Aline, Tito e Bruna, por terem me acolhido e aberto suas casas em Porto Alegre para me receber, com certeza sem o apoio de vocês nada disso seria possível, vocês foram e serão sempre minha segunda família.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compartilhar o projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvido por uma escola da rede privada de Porto Alegre, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam na referida escola (coordenadora pedagógica, orientadoras educacionais e professoras de pré-escola envolvidas no projeto). A partir deste objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: a) abordar as concepções das participantes da pesquisa em relação à transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) explicitar o conceito de transição, assim como as suas tipologias; c) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de transição da instituição investigada; d) discutir a importância da transição entre ciclos educativos. Para as discussões analíticas, foram tomados como referência tanto estudiosos do campo da Educação Infantil, como documentos legais que pautam o currículo e as práticas a serem propostas nesta etapa da Educação Básica. As discussões analíticas foram divididas em dois eixos: 1) ruptura ou continuidade do espaço para brincadeiras; 2) acolhimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo (crianças, famílias e docentes). No primeiro eixo, procurou-se evidenciar que apesar de o projeto de transição entre ciclos da escola pesquisada oportunizar espaços de brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental, há uma ruptura com o que se propõe na Educação Infantil, onde há um maior tempo dedicado ao brincar. No segundo eixo, buscou-se discutir que outros sujeitos, além das crianças, precisam fazer parte de um processo que busca acolher, especialmente os familiares os quais, sendo acolhidos e respeitados, também vão conseguir dar apoio e suporte às crianças neste período de transição.

Palavras-Chave: Transição entre ciclos educativos. Educação Infantil. Pré-escola. Acolhimento. Brincar

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 UM DIÁLOGO INICIAL..... | 9 |
| 1.1 A ESCOLA SELECIONADA E O PROJETO DE TRANSIÇÃO..... | 13 |
| 1.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 16 |
| 2 A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS..... | 18 |
| 2.1 TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS..... | 18 |
| 2.2 AS TIPOLOGIAS DA TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS: TRANSIÇÕES VERTICAIS E HORIZONTAIS..... | 20 |
| 2.3 AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS EDUCATIVOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 21 |
| 2.4 AS CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA DO 1º ANO..... | 22 |
| 2.5 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA NA PRÉ-ESCOLA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO..... | 23 |
| 3 PERSPECTIVA INVESTIGATIVA: ENTREVISTA..... | 24 |
| 3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 26 |
| 3.2 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 27 |
| 4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS..... | 35 |
| 4.1 “O QUE TU FEZ HOJE? TU SÓ BRINCOU (SIC)?”: RUPTURA OU CONTINUIDADE DAS BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL?..... | 36 |
| 4.2 TEMPO DE ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS DE DAS CRIANÇAS..... | 41 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 47 |
| REFERÊNCIAS..... | 50 |
| APÊNDICE..... | 53 |

1 UM DIÁLOGO INICIAL

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (Freire, 1979, p.33).

O dito por Freire (1979) desperta em mim um olhar atencioso ao meu passado, presente e futuro. O processo de transição, principalmente, no que diz respeito às transições que já vivi no decorrer da minha vida cotidiana e da vida acadêmica ajudaram-me a me tornar a pessoa que sou hoje. No decorrer da minha vida passei por inúmeras mudanças sejam elas de escola, de cidade, de relacionamentos interpessoais, de empregos, de casa, como também dentro da graduação. Aos 18 anos de idade recebi uma proposta para sair da minha natal, chamada Jaguari, localizada no interior do Rio Grande do Sul para trabalhar no litoral gaúcho para ser babá de uma criança com Transtorno do Espectro Autista¹, com o qual trabalharia por 3 meses e voltaria para a minha cidade. Todavia, após os três meses nos quais me dediquei aos cuidados do menino, recebi a proposta de sua família para que viesse morar em Porto Alegre. Desse modo, após a mudança continuei o trabalho e passei a frequentar um cursinho pré-vestibular. O meu objetivo inicial era ingressar no curso de Direito na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contudo não fui aprovada. No ano seguinte, dei continuidade aos estudos no cursinho e, então, decidi realizar o vestibular para o Curso de Pedagogia, quando obtive a aprovação.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, eu passava longe das disciplinas sobre infâncias, confesso. Não era algo que me chamava atenção e não era algo que eu gostaria de trabalhar, acreditava fielmente que não saberia lidar com crianças, por isso meu foco naquela época era Educação Inclusiva no Ensino Fundamental, alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, isso sim, despertava algo a mais em mim, eram coisas que, querendo ou não, faziam parte da minha zona de conforto. Eu era bolsista no Programa de Residência Pedagógica² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atuando em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental

¹ Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento.

² O Programa de Residência Pedagógica é um programa da CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

em fase de alfabetização. Entretanto, o mundo entrou em um momento histórico conturbado marcado pela Pandemia do Coronavírus. A pandemia chegou para mudar minha vida de vez, aulas remotas na Faculdade, aulas remotas na bolsa do Programa de Residência Pedagógica, me senti perdida e desorientada sobre qual seria meu futuro, as aulas não faziam mais sentido para mim. Pois eu trabalhava como babá seis dias na semana, não trabalhava ainda em sala de aula e não sabia qual destino seguir.

Por isso, em maio de 2021 tomei a decisão de trabalhar em uma escola, selecionei algumas escolas nas quais eu gostaria de trabalhar, entrei no site de cada uma e apenas uma estava contratando, que é a escola onde trabalho até hoje e a qual me deu motivações para escrever a presente pesquisa. Fui selecionada como estagiária de inclusão, naquele ano acompanhei um menino com Transtorno do Espectro Autista de cinco anos de idade. Confesso que eu estava com um pouco de medo de não dar conta de trabalhar com crianças nessa faixa etária, porém deixei o meu medo de lado e fui atrás do meu objetivo, qual seja: trabalhar em escola. Todavia, eu estava trabalhando com Educação Infantil e continuei meu percurso na faculdade com os Anos Iniciais. Nesse sentido decidi mudar meu percurso na graduação para Educação Infantil, pois era algo que já fazia parte do meu cotidiano e eu estava me sentindo realizada no momento, realmente foi algo que me trouxe alegria em meio ao caos.

Decidir mudar de rota foi mais uma transição desafiadora, entre tantas que ocorreram naquele momento. A passagem dos Anos Iniciais para a Educação Infantil não foi fácil; tirou-me da zona de conforto e despertou inúmeros sentimentos. Além disso, vale ressaltar que eu estava perto de concluir a graduação. Precisei cursar algumas disciplinas que normalmente são oferecidas no início do curso, mas dessa vez me senti mais conectada com minha prática profissional. No ano de 2022, fui contratada como monitora de aprendizagem do turno regular na turma de pré-escola. Minhas funções eram: auxiliar a professora referência da turma realizando propostas; auxiliar no deslocamento das crianças, auxiliar no preparo dos materiais pedagógicos e também apoiar as crianças atreladas à educação inclusiva. Todavia, as crianças estavam vivendo um misto de emoções por conta da pré-escola por se tratar do último deles na Educação Infantil. Havia muitas dúvidas de como seria o próximo ano, se deixariam de brincar; se deixariam de sentar-se em roda; se teriam que ler e escrever; se ainda poderiam levar seus brinquedos de casa para a sala de aula das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental; como seria o pátio daquele lugar, inúmeras eram as dúvidas que surgiam sobre o novo lugar que habitariam no próximo ano.

Na escola onde trabalho, há um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano dos anos iniciais e ao longo do ano de 2022 vivi, diariamente, com as crianças o processo de transição para a “escola dos grandes”, assim denominada por elas. É um projeto arquitetado para iniciar no mês de agosto e acabar em dezembro, as crianças vivem o processo de transição de um prédio da escola para outro. Com a imersão na vivência que tive com as crianças nesse projeto, surgiu o interesse em conhecer um pouco mais sobre os bastidores dele, como também, veio a curiosidade de saber o que pensam os adultos que também estão vivendo esse processo de transição diariamente. Posto isso, a seguir, abordarei os diferentes tipos de transições que passamos ao longo da nossa vida.

Bronfenbrenner (1996) chama os processos de mudanças, que vivemos ao longo da nossa vida, de *transições ecológicas* que nada mais são do que trocas de ambiente e mudanças de papel, que vão ocorrer durante toda nossa vida. O autor discute também sobre as atividades que outras pessoas realizam com uma pessoa ou na sua presença que são aqueles eventos mais imediatos e influentes no seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) ainda cita alguns exemplos do que são transições ecológicas “a chegada de um irmão mais jovem, a entrada na pré-escola ou na escola, ser promovido, casar, ter um filho, mudar de emprego, mudar de casa e aposentar-se” (Bronfenbrenner, 1996, p. 7).

Por outro lado, temos as transições escolares que são classificadas em duas modalidades: as *transições verticais* e *horizontais*. De acordo com Da Silva et al (2016), as *transições horizontais* são estas que as crianças vivenciam nos seus cotidianos no interior da Educação Infantil. Nas *transições verticais*, sua principal característica é a idade das crianças, ocorre entre o ciclo educativo, é neste modelo que se encontra a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Portanto, a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental precisa e deve ser tratada como uma etapa significativa, que - assim como na modalidade de transições horizontais - deve ser cuidadosamente planejada, produtiva e acompanhada, para obter sentido no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, “[...] a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem, e desenvolvimento das crianças [...]” (DCN/EI 2010, p.30), ou seja, há uma resolução que garante ou deveria garantir que as crianças tenham o direito de ser acompanhadas nessa etapa importante de transição das suas vidas e que gera muitas angústias, tanto para elas, quanto para seus familiares,

porém essa realidade não é de todos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN/EI) explicitam que é fundamental respeitar “[...] as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (Brasil, 2010, p.30). Esse ponto é de extrema importância por se tratar de antecipação de conteúdos que muitas escolas adotam. Em meu cotidiano, seja na escola, seja na faculdade, escuto relatos sobre escolas que adotam uma prática descabida de usar livros didáticos na Educação Infantil, trazendo alguns conteúdos que deveriam ser trabalhados apenas no Ensino Fundamental, sendo assim, não respeitando a faixa etária e as especificidades de cada criança, criando oportunidades e vivências para que as crianças vivam o momento presente sem pensar o que será tratado no futuro.

A partir deste relato inicial, apresento o tema da minha pesquisa: **Da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental: Um estudo a partir de um projeto pedagógico sobre a transição entre ciclos educativos**³. Sobre este tema, busco analisar e entender como funciona o processo de transição, através da perspectiva dos adultos envolvidos em um projeto de transição existente em uma escola da rede privada de Porto Alegre.

Em tal perspectiva, o problema da minha pesquisa caracteriza-se a partir da seguinte questão: **Como ocorre o processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola privada de Educação Básica que desenvolve um projeto de transição entre ciclos educativos?**

A partir do problema da minha pesquisa, tenho como objetivo geral: *Compartilhar o projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvido pela escola investigada, evidenciando o ponto de vista da gestão educacional – coordenadora pedagógica e orientadoras educacionais, assim como das professoras de pré-escola envolvidas no processo.* Nessa direção, ainda, considero alguns objetivos específicos na minha pesquisa: a) abordar as concepções das participantes da pesquisa em relação à transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) explicitar o conceito de transição, assim como as suas tipologias; c) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de transição da instituição investigada; d) discutir a importância da transição entre ciclos educativos.

³ A definição de transição entre ciclos educativos encontrada neste trabalho diz respeito à mudança da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e está pautada nas discussões que propõem Formosinho et al (2016)

Posto isso, a minha pesquisa justifica-se pela necessidade de apresentar um exemplo de projeto que possa facilitar e inspirar, principalmente, coordenadores, orientadores educacionais, professores e professoras das escolas sobre a importância das transições nos ciclos educativos das crianças. Durante a minha trajetória acadêmica essa importante temática não foi tratada de maneira imersiva, do meu ponto de vista. Além do que, infelizmente, as transições entre os ciclos educativos ainda não são levadas tão a sério em alguns contextos educativos e, em algumas realidades, as crianças são apenas “deixadas” em outro ambiente estranho, desconhecido e com medo do que virá. Muitas escolas não realizam projetos para as crianças vivenciarem este processo de transição de forma tranquila e confortável, em decorrência de múltiplos fatores que atravessam as suas realidades. Diante desses fatos, minha pesquisa tem valor social na vida das pessoas envolvidas nesse momento de mudança das crianças e seus familiares.

Para responder ao problema desta pesquisa e para dar conta dos objetivos propostos, metodologicamente foram realizadas entrevistas com 04 professoras que atuam na pré-escola; 2 coordenadoras pedagógicas, sendo uma atuante na Educação Infantil e outra no 1º ano do Ensino Fundamental; 02 orientadoras educacionais, também se tratando de 01 da Educação Infantil e outra dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As perguntas para as entrevistadas dizem respeito à atuação delas frente ao projeto criado pela escola. No terceiro capítulo, em que apresento o percurso metodológico, estes aspectos serão mais bem detalhados. Na seção que segue apresento a escola cujo projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental foi abordado junto às participantes da pesquisa, bem como apresento o projeto em si.

1.1 A ESCOLA SELECIONADA E O PROJETO DE TRANSIÇÃO

Na escola que me fez escolher esse tema de pesquisa há um projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e ao longo do ano de 2022 vivi, diariamente, com as crianças o processo de transição para a “escola dos grandes”, assim denominada pelas crianças, já que até hoje atuo nesta escola. Trata-se de uma escola privada, centenária, que se denomina católica, possui em média 3.000 estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sua estrutura física é grande, com três prédios, onde estão divididos em: Departamentos administrativos, Anos Iniciais, Anos Finais e

Ensino Médio (prédio A), Educação Infantil (prédio B) e as quadras, centro esportivo e salas de aula das atividades extracurriculares (prédio C).

O projeto de transição é estruturado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola, com algumas propostas elaboradas também pelas professoras. Tal projeto tem início, anualmente, no 2º semestre do ano, que inicia no mês de agosto e tem duração até dezembro, conforme já mencionado. O projeto envolve ações pontuais que buscam facilitar a transição e um dos seus objetivos é não gerar ansiedade e angústia por parte das crianças e também das suas famílias. Além de todas as questões pedagógicas que envolvem um processo de transição como este, as crianças vivem o processo de transição aliado às mudanças de estruturas. Ou seja, simbolicamente, elas “passam” de um lado da escola para outro, pois a escola é conectada por uma passarela entre o prédio A (Anos Iniciais) e o prédio B (Educação Infantil). O objetivo desse projeto é proporcionar experiências e informações, para as crianças e suas famílias, sobre as particularidades e os desafios da nova etapa da vida escolar, para assim, beneficiar a integração e adaptação das crianças. Com a imersão na vivência que tive com as crianças nesse projeto, surgiu o interesse em conhecer os bastidores dele, bem como, saber o que pensam as professoras, orientadoras e coordenadoras responsáveis pelo projeto de transição na escola em que realizei a pesquisa e que também estão vivendo esse processo diariamente. Por isso, agora apresentarei detalhadamente as etapas desse projeto.

A primeira etapa é uma hora do conto especial, onde a responsável por esse momento é a assistente de biblioteca, ela seleciona um livro que dê sentido ao que as crianças estão vivendo para ler e, posteriormente, propor uma conversa sobre esse momento e sobre os sentimentos das crianças que tenham sido despertados a partir do livro. Essa etapa inicia na biblioteca da Educação Infantil e, em seguida, as crianças são direcionadas para onde será a biblioteca referência do próximo ano, denominada por elas como a “biblioteca dos grandes”. Nesse dia, a retirada dos livros acontece na biblioteca do 1º Ano, para que aprendam como funciona esse processo no novo espaço.

Na segunda etapa do projeto são promovidas vivências no pátio do 1º ano do Ensino Fundamental, as professoras são responsáveis por esse momento organizando um espaço com inúmeras possibilidades para as crianças ocuparem esse espaço. O pátio do 1º ano do Ensino Fundamental é maior que o da Educação Infantil, e cada sala tem uma porta que abre direto para o pátio, mostrando que - em alguma medida - há uma preocupação em manter o lúdico nesta etapa da Educação. Todavia, o acesso é

restrito a um determinado horário para cada turma, isso gera, muitas vezes, diversas indagações por parte das crianças, porque existe a porta direto para o pátio porém não é de livre acesso, o que também gera sensação de que tem hora para brincar no 1º ano.

Na terceira etapa do projeto de transição são realizadas conversas de crianças, nas quais o SOE dos Anos iniciais escolhe alguns estudantes para irem até as salas de aulas das turmas da pré-escola conversarem, sanar dúvidas e até mesmo para dar conselhos. Nessa conversa a fala das crianças é validada por outras crianças que já estiveram no lugar de transição, isso é essencial para que as crianças da pré-escola, tirem dúvidas com quem já vivenciou esse momento. As professoras de cada turma da Educação Infantil conversam com as crianças antecipadamente para explicar como será a conversa a incentivar para que elas façam perguntas e tirem suas dúvidas.

A quarta etapa é o momento de visitar as salas do 1º ano do Ensino Fundamental, nessa etapa o SOE dos Anos Iniciais recebe cada turma da pré-escola para uma apresentação das salas de aula. As crianças visitam as salas sem a presença de outras crianças, esse momento é para que elas se sintam à vontade para explorar esse espaço e observar as diferenças com o que elas estão acostumadas. Assim, as crianças já conhecem como será a organização das suas salas de aula do próximo ano. Nesse sentido, as crianças podem fazer perguntas sobre o espaço para a Orientadora Educacional que é quem acompanha eles nessa visita.

A quinta etapa do projeto é planejada e realizada pela equipe da Educação Infantil e pela Pastoral da escola na sede campestre da escola, com todas as turmas reunidas. São realizadas brincadeiras, hora do conto e vivências refletindo sobre o tema crescer e sobre a mudança. É um momento de diversão para as crianças, com músicas, interações com seus pares, dinâmicas e atividades cooperativas.

A sexta etapa é destinada para os familiares e responsáveis pelas crianças da pré-escola. É organizada uma reunião com as famílias das crianças, juntamente com a direção da escola, orientação educacional tanto da Educação Infantil, quanto dos Anos Iniciais, e coordenação pedagógica. Esse momento é de extrema importância para também acalantar e ouvir as dúvidas, incertezas e angústias das famílias, assim como orientação e apresentação da nova equipe do próximo ano.

O sétimo passo do projeto é o evento que oficializa a transição com a presença da família e dos educadores da escola. Inicia no pátio interno da Educação Infantil, com um rito de passagem pela passarela que liga um prédio ao outro e encerra-se no pátio central da escola, em frente às salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Também

é um momento onde as crianças recebem a camiseta do uniforme que é usado no 1º ano. É hora de habitar o novo espaço, neste dia há dinâmicas com as crianças e seus familiares, como também a entrega do mascote de pelúcia da escola.

A oitava e última ação do projeto de transição é uma palestra para as famílias de como acolher e ajudar as crianças na chegada ao 1º ano. É uma tentativa da escola de firmar uma parceria entre família e escola, para que enfrentem juntos essa etapa importante da vida das crianças. A palestra é administrada pela equipe dos Anos Iniciais e conta com a presença de um palestrante especialista no tema.

1.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A definição de Educação Infantil até os anos 1980 era a de um lugar seguro e centrado na atenção e no cuidado das necessidades fisiológicas das crianças (Hoffman, 2021). Praticamente não existia qualquer proposta pedagógica, sem planejamento para atender as necessidades de desenvolvimento das crianças, sem estímulo da criatividade e da autonomia, era o lugar onde elas estavam para serem cuidadas, um cuidado equivalente ao de suas mães. Nesse tempo havia apenas a preocupação de um lugar para cuidado das crianças enquanto suas mães estivessem trabalhando. Em 1980 a Educação Infantil não era considerada educação formal, apenas uma etapa anterior e introdutória para a escolarização. O viés que pautava o atendimento das crianças de zero a seis anos era predominantemente assistencialista.

A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um marco para o atendimento educacional da faixa etária referida acima, pois foi aí que esse atendimento tornou-se dever do Estado e direito das crianças e de suas famílias, embora - de fato - tal dever não seja cumprido plenamente pelo fato de ainda haver escassez de vagas especialmente na etapa da creche. Nesse cenário, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, compondo a Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. A faixa etária atendida na Educação Infantil também mudou em 2006 quando passou a atender apenas crianças de zero a cinco anos de idade. Em 2009, a Educação Infantil passou por outra grande mudança, com a Emenda Constitucional, nº 59/2009, a etapa da pré-escola (que atende crianças de quatro e cinco anos) tornou-se obrigatória. Tal obrigatoriedade foi implementada a partir de 2016.

A Educação Infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é começo e o fundamento do processo educacional, é possível dizer que a chegada na Educação Infantil caracteriza-se como a primeira grande transição na vida das crianças, pois na maioria das vezes acontece a primeira separação do vínculo afetivo familiar da criança, incorporando assim, a socialização estruturada (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, a Educação Infantil acolhe as vivências e conhecimentos criados pelas crianças no ambiente familiar, como também, no contexto da comunidade que elas estão inseridas, para então, os unir nas suas propostas pedagógicas, a fim de somar as experiências, habilidades e conhecimentos das crianças. Nesse sentido, diversifica e constitui as novas aprendizagens, contudo agindo de maneira que complementa a educação da família (Brasil, 2017). Portanto, é crucial incrementar a prática de comunicação e a divisão da responsabilidade entre a família e a escola de Educação Infantil, para otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além do mais, as escolas de Educação Infantil precisam incluir e conhecer a pluralidade de cada criança, bem como a de sua família e da comunidade.

Mediante o exposto, o presente Trabalho de Conclusão está organizado em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório fiz uma apresentação breve sobre as transições, apresentei a escola onde é desenvolvido o projeto que inspirou esta pesquisa, bem como o caracterizei e explicitiei alguns entendimentos em torno do conceito de transição. Além disso, mencionei o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento uma discussão conceitual sobre a transição entre os ciclos educativos; transições ecológicas; as tipologias das transições; as transições entre ciclos educativos nos documentos curriculares da Educação Infantil; as continuidades e descontinuidades na transição da pré-escola para o 1º ano e a mediação pedagógica da professora de pré-escola no processo de transição. No terceiro capítulo, apresento os percursos metodológicos empreendidos. Menciono a importância de realizar entrevistas em processos investigativos no campo da Educação, cito os critérios levados em consideração para a seleção das profissionais participantes da pesquisa; apresento os roteiros das entrevistas realizadas, bem como faço uma breve apresentação das participantes. No quarto capítulo são desenvolvidas as análises a partir dos dados empíricos produzidos em decorrência das entrevistas. Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa realizada.

2 A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS EDUCATIVOS

A chegada ao último ano da pré-escola é um momento que gera muitas dúvidas, incertezas, inseguranças e angústias tanto nas crianças, como nas suas famílias, já que no ano seguinte é o ingresso no Ensino Fundamental. Ainda que existam estudos sobre a transição entre ciclos educativos, muitas escolas não fazem uso desses estudos que facilitariam o processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, o que tornaria esse movimento mais tranquilo.

A palavra transição significa passagem de um lugar para outro, de um estado para outro, de uma condição à outra, um rito de passagem do velho para o novo, também é um processo psicológico, pelo qual enquanto seres humanos passamos e temos de lidar com as circunstâncias que se modificam ao passo que as transições acontecem; afinal, transição é mudança. Logo, como seres humanos passamos por inúmeros processos de transição durante o nosso desenvolvimento e esses processos de transição ocorrem tanto na vida pessoal quanto profissional. Sendo assim, neste capítulo irei abordar alguns diferentes conceitos de transição, organizados em quatro tópicos, os quais sejam: transições ecológicas; as tipologias de transição; transição entre ciclos educativos nos documentos curriculares da Educação Infantil e as continuidades e descontinuidades na transição da pré-escola para o 1º ano.

2.1 TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS

Segundo Bronfenbrenner (1996), todas e quaisquer mudanças que passamos ao longo de nossas vidas são nomeadas como *transições ecológicas* e essas tratam-se de uma mudança de papel e troca de ambiente, que afetam o desenvolvimento humano. Para saber como a criança experimenta a transição ecológica no seu dia a dia, tendo como entendimento a interação que existe entre a família e a escola, é preciso identificar os aspectos das inter-relações entre dois ambientes (família e escola) e a participação ativa da criança nesse processo, assim descrito por Bronfenbrenner (1996). Um exemplo de transição ecológica que o autor apresenta é “[...] a entrada na pré-escola ou na escola [...]” (Bronfenbrenner, 1996, p. 7), o qual é o foco atribuído à presente pesquisa.

O desenvolvimento é conceituado por Bronfenbrenner (1996) como uma mudança longa no modo como a pessoa enxerga e enfrenta o seu entorno, assim

destaca-se por compreender como o desenvolvimento humano é contextual, pois o indivíduo está constantemente inserido em um contexto, por conseguinte não consegue desenvolver-se fora dele. O referido autor entende o ambiente como uma coleção de sistemas de níveis interativos que se relacionam entre si, portanto, um depende do outro para um deles obter influência no desenvolvimento da criança. “[...] o meio ambiente definido como relevante para os processos desenvolvimentais não se limita a único e imediato, mas inclui as interconexões entre esses ambientes [...]” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18), então os sistemas são e estão organizados do mais perto da criança até o mais distante dela. Esses sistemas são divididos em: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner, 1996).

O *microssistema* é constituído por um padrão único de papéis, atividades e relações interpessoais que é experimentado pela pessoa que está no processo de desenvolvimento num espaço formado por ambientes próximos à criança, ou seja, o qual ela tem contato direto (Bronfenbrenner, 1996). É nesse ambiente que a pessoa interage e está presente de modo ativo, os ambientes mais influentes no microssistema são a escola e a família, por serem os mais próximos da pessoa em desenvolvimento.

O *mesossistema* engloba as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está ativamente envolvida. Assim, o mesossistema pode ser entendido como uma rede de microssistemas interconectados. Ele se forma ou se expande sempre que a pessoa em desenvolvimento ingressa em um novo ambiente. Um exemplo desse sistema é quando a família e a escola reúnem-se em prol da criança.

O *exossistema*, em contrapartida dos dois níveis anteriores, abrange contextos que não são diretamente vivenciados pela criança em desenvolvimento, mas que podem impactar ou influenciar a criança no microssistema onde ela está inserida (Oliveira-Formosinho; Lima; Sousa, 2016). Exemplos de exossistema podem ser: “[...] o local de trabalho dos pais, a sala de aula do irmão mais velho [...]” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21).

O *macrossistema* por sua vez é construído pelos elementos da cultura em que a criança está inserida, os quais influenciam todos os demais aspectos, como os valores compartilhados ou a presença de uma religião estabelecida. Segundo Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016) se refere a crenças, valores, rituais e ideologias que estão presentes numa cultura.

Os modelos ecológicos propostos por Bronfenbrenner (1996) desempenham um papel fundamental na compreensão abrangente dos inúmeros fatores, contextos e

influências que moldam a vida das crianças em diferentes níveis. De acordo com Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016) essa abordagem abarca desde os efeitos diretos percebidos nos microsistemas até a influência exercida por fatores ambientais mais amplos, provenientes dos macrosistemas. Além disso, reconhece e valoriza os efeitos das relações e interações entre os níveis de mesossistemas e exossistemas na trajetória de desenvolvimento das crianças.

Após apresentar as ditas transições ecológicas e a sua importância para o ser humano em desenvolvimento, abordarei o conceito de *transição entre ciclos educativos*, que nada mais é do que as transições que acontecem na vida escolar. Todavia, o foco da presente pesquisa é a transição entre os seguintes ciclos educativos: pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental.

2.2 AS TIPOLOGIAS DA TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS: TRANSIÇÕES VERTICAIS E HORIZONTAIS

No escopo das transições entre ciclos educativos estão inseridas as transições e suas modalidades denominadas como *horizontais* e *verticais*. Nessa seção irei abordar a diferença entre cada uma delas e suas especificidades.

As ditas transições horizontais são as vividas pelas crianças em seu cotidiano e no mesmo ambiente educativo, conforme Da Silva et al (2016). Sendo assim, podem ser experienciadas num mesmo dia ou ao longo de um determinado tempo dentro da mesma instituição. Se a criança está passando de uma etapa da escolarização para a outra numa mesma instituição é mais fácil para ela de se adaptar, pois não muda de um ambiente conhecido para outro desconhecido. De acordo com Vogler, Crivello e Woodhead (2008), essa modalidade de transição faz referência aos deslocamentos habituais que uma criança, assim como qualquer ser humano, realiza entre diferentes âmbitos ou áreas da vida. Nesse sentido, Piva (2019) destaca que o cuidado com as transições horizontais é fundamental para garantir a continuidade do trabalho pedagógico e o desenvolvimento integral das crianças. Quando realizadas de forma adequada, essas transições favorecem a autonomia e a confiança das crianças.

Em contrapartida, as transições verticais são definidas pela faixa etária da criança, essas são marcadas pela transição entre ciclos educativos. É nessa modalidade que acontece a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo Vogler, Crivello, Woodhead (2008) a transição vertical representa mudanças

significativas de um estado ou condição para outro, muitas vezes associadas a movimentos ascendentes, como a transição do jardim de infância para a escola primária, desta para o ensino secundário, e assim por diante. Sendo assim, são mudanças significativas na vida das crianças, por isso a transição da pré-escola para o 1º ano deve e precisa ser planejada, assim como as transições horizontais, obtendo sentido no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

2.3 AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS EDUCATIVOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traz consigo novos ambientes, colegas, professores e uma rotina diferente. Essa mudança é sempre desafiadora, pois tudo se renova: desde a diminuição dos momentos de brincadeira até as transformações nos materiais didáticos e na distribuição das mesas na sala de aula. É importante pensar as transições entre ciclos educativos através dos documentos curriculares da Educação Infantil, os documentos que serão discutidos nesta seção serão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil; MEC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil; MEC, 2009).

Posto isso, a Base Nacional Comum Curricular desempenha um papel fundamental de auxílio para as escolas na elaboração de seus currículos e suas práticas pedagógicas, visando garantir uma transição mais eficaz e tranquila entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, buscando promover o desenvolvimento completo dos estudantes. A BNCC recomenda que haja equilíbrio nas mudanças que serão vivenciadas pelas crianças, “garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (Brasil; MEC, 2017). Assim considerando suas particularidades e as diversas formas como se conectam com o conhecimento, bem como a maneira única como cada estágio é mediado pela natureza das interações. É importante ressaltar que o documento enfatiza a importância de determinar métodos para a adaptação e o acolhimento das crianças e dos docentes, enfatizando o que a criança é capaz de fazer para dar continuidade no percurso educativo.

O Parecer CNE/CEB n.º 20 de 11 de novembro de 2009 ofereceu diretrizes e estratégias para que as instituições de Educação Infantil pudessem assegurar a continuidade nos processos educativos das crianças. Nesse sentido, enfatiza que é preciso respeitar “[...] as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que

serão trabalhados no Ensino Fundamental”. Posto isso, enfatizo que a pré-escola não é lugar e não tem espaço para a antecipação da alfabetização, por exemplo, não é que seja proibido desenvolver propostas que estimulem o letramento, pelo contrário, mas enfatiza-se que tais propostas sejam inseridas em um contexto que parta do interesse das próprias crianças. Algumas instituições que ofertam a Educação Infantil têm se valido dos sistemas de apostilamento como forma de apressar conteúdos ou induzir às crianças ao interesse por conteúdos que deveriam ser trabalhados mais enfaticamente no Ensino Fundamental, com uma estratégia para vender educação de “qualidade”.

Outro ponto de extrema importância é que haja diálogo entre a Educação Infantil junto com os Anos Iniciais, para saber como se dá a aprendizagem das crianças antes da sua chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental.

2.4 AS CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA DO 1º ANO

Segundo Monge, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016), as transições cotidianas incluem continuidades e descontinuidades na aprendizagem das crianças. Levando em consideração que as crianças não apenas trocam de lugar mudando seu contexto, como também atribui-se um novo papel, passando agora de criança para estudante, no caso da transição da pré-escola para o 1º ano, tendo que lidar com as expectativas que, na maioria dos casos, ainda não lhes eram cobradas.

Garantir a transição e assegurar a continuidade não se traduz na antecipação das metodologias e estratégias de aprendizagem que são tipicamente associadas à próxima fase conforme definido por Da Silva et al (2016). No que tange à transição entre ciclos educativos da pré-escola para o 1º ano, é importante apoiar a continuidade no processo de aprendizagem com base no que as crianças são capazes de fazer. Para Formosinho (2016) as novas aprendizagens constroem-se sobre as bases das experiências já adquiridas, como mencionado anteriormente, ou seja, mediante um processo contínuo de aprendizagem, experiencial e reflexivo. Ainda nesse sentido, “a continuidade do percurso educativo das crianças exige a articulação entre estas duas diferentes etapas da escolaridade básica” como assinalam Monge e Formosinho (2016, p. 174) salientando a importância da articulação da pré-escola com o 1º ano do Ensino Fundamental.

A respeito das descontinuidades nas transições é preciso ter cuidado com as rupturas, porém as descontinuidades também fazem parte do processo de transição. De acordo com Karpinski (2022), é importante ressaltar que as descontinuidades irão acontecer de forma a pensar que os espaços e tempos na Educação Infantil são diferentes do 1º ano do Ensino Fundamental. Um exemplo que a autora referida menciona é se tratando da escolarização e alfabetização que é uma característica do 1º ano, reduzindo assim “o tempo de brincadeira e interações com maior liberdade” (Karpinski, 2022, p. 102), pois o brincar acaba não sendo tão valorizado no 1º ano, perdendo um pouco de sentido onde o foco é outro nessa etapa. A descontinuidade equivale à transição vertical, uma vez que ambas envolvem a saída da pré-escola para o 1º ano.

2.5 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA NA PRÉ-ESCOLA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Muitas escolas não fazem questão de preocupar-se com o processo de transição, deixando que as coisas aconteçam no seu tempo, ou seja, quando as crianças adentrarem o 1º ano elas aprenderão lá como há diferença de uma etapa para outra. Por isso é importante pensarmos nas mediações pedagógicas na pré-escola que auxiliem esse processo de mudança no desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, considero importante primeiramente pensar os tempos e espaços na Educação Infantil.

Para isso é importante refletir a partir das palavras de Da Silva et al (2016):

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (2016, p. 24).

Tais palavras servem de apoio e reflexão para que professores e professoras da Educação Infantil pensem os tempos e os espaços também na transição entre ciclo educativos da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, para o oferecimento de espaços de qualidade para as crianças.

É importante pensar estratégias pedagógicas para que auxiliem a criança a chegar no 1º ano com menos rupturas na aprendizagem e no cotidiano. Todavia, essas estratégias devem ser cuidadosamente pensadas na criança como sujeito da Educação Infantil, sem antecipação de conteúdos, respeitando também sua individualidade, para além da escolarização. Ademais, é preciso ter em mente que as crianças são protagonistas dos seus próprios aprendizados, os adultos podem e devem ajudar traçando estratégias que impulsionam tal protagonismo. Nessa direção, Da Silva et al (2016) sugere que o docente da Educação Infantil converse com as crianças sobre a transição, proporcionar que as crianças dialoguem sobre o assunto no qual elas estão inseridas e são os sujeitos ativos nesse processo, esclarecendo suas interrogações sobre o assunto que é novidade para eles.

O autor referido ainda sugere que seja promovida a familiarização das crianças da pré-escola com a próxima fase educativa. Sendo assim é importante planejar visitas à escola nova, ou se for caso de ser na mesma escola, planejar visitas nas salas de aula da educação primária, fazendo também uma interlocução das crianças do 1º ano com as crianças da pré-escola. Dessa forma, é possível promover e prever a colaboração entre educadores e professores dentro do ambiente educacional, Da Silva et al (2016). É fundamental que o professor tenha apoio da gestão escolar, pois é por meio da mesma que a organização da escola acontece.

No próximo capítulo, apresento os percursos metodológicos que percorri com o intuito de responder a questão de pesquisa e para atingir os objetivos propostos para esta investigação. Tanto a questão de pesquisa, como os objetivos serão retomados no início do próximo capítulo, com o intuito de situar o/a leitor/a quanto a isso.

3 PERSPECTIVA INVESTIGATIVA: ENTREVISTA

Este capítulo é dedicado a descrever os caminhos metodológicos que empreendi para responder à minha pergunta de pesquisa e para atingir o objetivo geral proposto. Antes de passar para a referida descrição, retomo aqui questão de pesquisa, qual seja: **Como ocorre o processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola privada de Educação Básica que desenvolve um projeto de transição entre ciclos educativos?**

A partir desta questão, tenho como objetivo geral: *Compartilhar o projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvido pela escola*

investigada, evidenciando o ponto de vista da gestão educacional – coordenadora pedagógica e orientadoras educacionais, assim como das professoras de pré-escola envolvidas no processo.

No intuito de mostrar um panorama sobre os procedimentos investigativos desenvolvidos, aqui apresentarei os critérios de escolha usados para seleção das entrevistadas, a metodologia de pesquisa utilizada, como também o tipo de entrevista adotado neste trabalho para que pudessem ser realizadas as análises das entrevistas.

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, pois busca uma compreensão aprofundada dos fenômenos, explorando as percepções, os significados e as relações entre os diversos fatores envolvidos. Ao invés de apenas mensurar resultados, seu foco está em compreender a complexidade dos contextos e situações, permitindo uma análise detalhada e interpretativa das interações e dos processos. Sendo assim, essa modalidade de pesquisa visa “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação)” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 34).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi utilizada como estratégia metodológica para produção dos dados da presente pesquisa. Tal escolha deu-se em razão de entender que conversar com os sujeitos adultos envolvidos nos processos de transição enriqueceria as discussões sobre a temática central desta pesquisa. Tomando, então, a entrevista semiestruturada como estratégia de produção de dados, torna-se mais fácil compreender como ocorre a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Porto Alegre que elabora e põe em prática um projeto de transição entre os ciclos educativos das crianças.

Para Rosa e Arnoldi (2006) a entrevista é uma forma de coleta de dados que não se caracteriza por ser apenas um simples diálogo, mas sim, uma discussão direcionada a uma finalidade específica, que por meio de um questionário detalhado leva o informante a discorrer sobre o tema, obtendo - assim - uma maior profundidade nos dados a serem utilizados na pesquisa. Outra autora que contribui para a discussão sobre a potência das entrevistas em pesquisas do campo da Educação é Silveira (2002) a qual afirma que elas, muitas vezes, são tomadas “[...] como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações” (Silveira, 2002, p. 119). De acordo com ela, a entrevista, enquanto instrumento metodológico precisa tomar por objeto de análise toda a situação e o contexto criado no

decorrer da entrevista, não se centrando apenas na dualidade pergunta/resposta. Ao realizar uma entrevista, há a necessidade de enfatizar a interação entre a entrevistadora e a entrevistada, fugindo de perguntas e respostas “engessadas” e dando maior liberdade à entrevistada. Em razão disso, seguimos um roteiro de perguntas semiestruturadas as quais possibilitassem uma abertura a outras falas e argumentações. Feitas essas considerações sobre a estratégia de pesquisa utilizada, nas próximas seções apresentarei os critérios de escolha das participantes da pesquisa, bem como o roteiro da entrevista utilizado.

3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao fazer a escolha das entrevistadas precisei estabelecer alguns pré-requisitos, conforme a intenção da minha pesquisa, que visa entender como funciona o projeto de transição das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, os critérios de seleção das professoras entrevistadas foram os seguintes: 1) ser professora de crianças de 5 anos de idade – último ano da Educação Infantil; 2) ser coordenadora da Educação Infantil; 3) ser coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4) ser orientadora da Educação Infantil. Outro critério importante para a seleção das entrevistadas era que precisavam atuar diretamente no projeto de transição proposto pela escola cujo projeto de transição foi alvo desta pesquisa, pois assim, se obteriam as respostas mais precisas e ricas sobre o tema. A partir destes pré-requisitos foram entrevistadas duas orientadoras educacionais, uma coordenadora educacional e quatro professoras atuantes com crianças frequentadoras do último ano da pré-escola, obtendo um total de sete participantes. No tópico a seguir, apresentarei algumas informações sobre cada uma delas.

Antes, porém, considero importante referir que as funções da orientadora educacional incluem mediar as relações entre alunos, professores, famílias e a escola, e assim, contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, apoiando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo o crescimento socioemocional das crianças. Já a coordenadora educacional exerce um papel fundamental na gestão pedagógica das instituições de ensino, participando na orientação e no acompanhamento do trabalho dos professores para garantir que as práticas educativas estejam em conformidade com o projeto pedagógico da escola.

3.2 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nessa seção apresentarei, em forma de quadro, algumas informações gerais sobre as participantes da pesquisa. Inicialmente entrei em contato com dez supostas participantes que cumpriam com os critérios previamente estabelecidos para poderem participar da pesquisa, porém apenas sete delas aceitaram o convite para serem as entrevistadas deste trabalho. O motivo de três convidadas não aceitarem participar foi o de não saber responder as perguntas, ou o medo de errar as respostas, mesmo que eu tivesse salientado que não haveria respostas corretas sobre as perguntas previamente elaboradas, mas que faríamos uma conversa tendo como suporte aquelas perguntas. De qualquer forma, as deixei à vontade, respeitando as suas escolhas por não participar.

Cabe salientar que os nomes apresentados aqui são fictícios e escolhidos pelos próprios sujeitos de pesquisa, para manter o sigilo e suas identidades preservadas. Dessa forma, no Quadro 1, foram apresentadas as Orientadoras Educacionais, no Quadro 2 foi apresentada a Coordenadora Educacional e no Quadro 3 foram apresentadas as professoras da pré-escola.

Quadro 1 - Apresentação das Orientadoras Educacionais

| Nome fictício | Idade | Cidade | Formação Acadêmica | Tempo de atuação na pré-escola | Tempo de atuação na Orientação Educacional |
|----------------------|--------------|---------------|---|---------------------------------------|---|
| JULIANA | 41 ANOS | PORTO ALEGRE | PEDAGOGA, PÓS-GRADUADA E MESTRADO EM EDUCAÇÃO | X | 11 ANOS |
| JULIA | 47 ANOS | PORTO ALEGRE | PEDAGOGA E PÓS-GRADUADA | 25 ANOS | 4 ANOS |

Fonte: de autoria própria (2024)

Quadro 2 - Apresentação da Coordenadora Educacional

| Nome fictício | Idade | Cidade | Formação Acadêmica | Tempo de atuação na pré-escola | Tempo de atuação como coordenadora educacional |
|----------------------|--------------|---------------|---------------------------|---------------------------------------|---|
| ROBERTA | 51 ANOS | VIAMÃO | PEDAGOGA E PÓS-GRADUADA | 27 ANOS | 7 ANOS |

Fonte: de autoria própria (2024)

Quadro 3 - Apresentação das Professoras da Pré-Escola

| Nome fictício | Idade | Cidade | Formação Acadêmica | Tempo de atuação na pré-escola |
|---------------|---------|--------------|------------------------------------|--------------------------------|
| BÁRBARA | 34 ANOS | PORTO ALEGRE | PEDAGOGA E MESTRADO EM EDUCAÇÃO | 5 ANOS |
| CÍNTIA | 33 ANOS | PORTO ALEGRE | PEDAGOGA, PÓS-GRADUADA E MESTRANDA | 18 ANOS |
| SABRINI | 34 ANOS | CACHOEIRINHA | PEDAGOGA E PÓS-GRADUADA | 13 ANOS |
| MANUELA | 46 ANOS | PORTO ALEGRE | PEDAGOGA E PÓS-GRADUADA | 23 ANOS |

Fonte: de autoria própria (2024)

No próximo capítulo, apresento os percursos metodológicos que percorri com o intuito de responder a questão de pesquisa e para atingir os objetivos propostos para esta investigação. Tanto a questão de pesquisa, como os objetivos serão retomados no início do próximo capítulo, com o intuito de situar o/a leitor/a quanto a isso.

3.2 O ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PARTICIPANTES

No primeiro momento entrei em contato pessoalmente com as entrevistadas, apresentando minha intenção de pesquisa, convidando-as para contribuírem com minha investigação através de seus conhecimentos e de suas vastas experiências com o projeto de transição da escola em que atuam.

Posteriormente, ao aceitarem participar, li e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que assinassem (Apêndice). Com os TCLE devidamente assinados, dei início às entrevistas. As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2023 presencialmente no espaço da própria escola. Conforme acordado com as participantes, as entrevistas foram gravadas por meio do gravador do meu próprio celular, para otimizar o tempo e conseguir transcrever todos os detalhes, que são importantes para as análises.

A seguir apresento os roteiros de entrevista⁴ que utilizei, sendo que houve pequenas diferenças entre eles, dependendo do grupo ao qual cada entrevistada pertencia (coordenadora educacional, orientadora educacional ou professora).

Assim, abaixo, constam-se, respectivamente: o Quadro 4, o qual apresenta o roteiro de entrevista com a Orientadora Educacional do 1º ano; o Quadro 5, que traz o roteiro de entrevista com a Orientadora Educacional da Educação Infantil; o Quadro 6, que exibe o roteiro de entrevista com a Coordenadora Educacional da Educação Infantil e o Quadro 7, o qual apresenta o roteiro de entrevista com as professoras da Educação Infantil.

Quadro 4 – Roteiro de entrevista com a orientadora educacional do 1º ano do Ensino Fundamental

| TEMÁTICA | PERGUNTAS |
|---|--|
| Apresentação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; 2. Nome fictício; 3. Idade; 4. Formação acadêmica; 5. Tempo de atuação na Educação Infantil; 6. Tempo de atuação como orientadora educacional. |
| Concepção de transição entre ciclos educativos | O que você entende como transição entre ciclos educativos - especificamente no que diz respeito a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Aspectos relevantes na continuidade da transição entre os ciclos educativos | Quais são os aspectos que continuam a transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| A relevância da transição | Qual é a importância da transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Fatores que levam o sucesso da transição | Na sua opinião, o que envolve um processo bem sucedido de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |

⁴ Agradeço ao professor Rodrigo Saballa de Carvalho que foi quem me ajudou a elaborar os roteiros já que na época da realização das entrevistas ele era o orientador da pesquisa.

| | |
|--|---|
| Diálogos entre as docentes | Como ocorre a interlocução entre as docentes da pré-escola e as do 1º ano do Ensino Fundamental no planejamento de ações compartilhadas de transição? |
| Mudanças que acontecem no processo de transição | Quais são as principais mudanças que ocorrem na passagem da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Desafios na recepção das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental | Quais são os principais desafios no processo de recepção das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista as especificidades dos Anos Iniciais? |
| O papel da orientação educacional no suporte aos docentes, crianças e famílias | De que modo a orientação educacional atua conferindo suporte aos docentes, crianças e famílias no início do 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Ações desenvolvidas pelas professoras | Quais são as ações de transição desenvolvidas pelas professoras do 1º ano com as crianças nos primeiros meses do ano letivo? |
| Resultado do projeto | Como você tem avaliado o Projeto de transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvido na instituição? Quais têm sido os benefícios do projeto? |

Fonte: de autoria própria (2024)

Quadro 5 – Roteiro da entrevista com a Orientadora Educacional da Educação Infantil

| TEMÁTICA | PERGUNTAS |
|--------------|--|
| Apresentação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; 2. Nome fictício; 3. Idade; 4. Formação acadêmica; 5. Tempo de atuação na Educação Infantil; 6. Tempo de atuação como orientadora educacional. |

| | |
|--|---|
| Entendimento de transição entre ciclos educativos | O que você entende como transição entre ciclos educativos - especificamente no que diz respeito a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| A importância da transição | Qual é a importância da transição da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| O que envolve um projeto bem sucedido. | Na sua opinião, o que envolve um processo bem sucedido de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Desafios no processo de transição das crianças | Quais são os principais desafios no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Qual a atuação da orientação educacional no suporte às professoras | De que modo a orientação educacional atua conferindo suporte aos docentes, crianças e famílias no processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Ações desenvolvidas | Quais são as ações desenvolvidas pelas professoras com as crianças que estão no último ano da Educação Infantil? |
| Funcionamento do projeto | Como funciona o projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental na instituição em que você atua? Existem etapas? Quais são as propostas desenvolvidas? |
| O surgimento da ideia do projeto. | Como surgiu a ideia de propor um Projeto de transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? Qual foi a motivação para a elaboração do projeto? |
| Avaliação do projeto. | Como você tem avaliado o Projeto de transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? Quais tem sido os benefícios do projeto? Após o ingresso das crianças no 1º ano, existe alguma ação de acompanhamento da continuidade do processo de transição das |

| | |
|--|---|
| | crianças? Em caso afirmativo, quais são as ações desenvolvidas? |
|--|---|

Fonte: de autoria própria (2024)

Quadro 6 – Roteiro da entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil

| TEMÁTICA | PERGUNTAS |
|--|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; 2. Nome fictício; 3. Idade; 4. Formação acadêmica; 5. Tempo de atuação na Educação Infantil; 6. Tempo de atuação como coordenadora pedagógica |
| Entendimento de transição entre ciclos educativos. | O que você entende como transição entre ciclos educativos – especificamente no que diz respeito a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| A importância da transição. | Qual é a importância da transição da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? Aponte as principais mudanças que ocorrem na vida das crianças ao iniciar o primeiro ano. |
| O que envolve um projeto bem sucedido | Na sua opinião, o que envolve um processo bem sucedido de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Principais desafios. | Quais são os principais desafios no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Atuação da coordenação pedagógica conferindo suporte às professoras. | De que modo a coordenação pedagógica atua conferindo suporte aos docentes, crianças e famílias no processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |

| | |
|--|---|
| Ações desenvolvidas pelas professoras. | Quais são as ações desenvolvidas pelas professoras com as crianças que estão no último ano da Educação Infantil? |
| Funcionamento o trabalho pedagógico. | Como funciona o trabalho pedagógico de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental na instituição em que você atua? Existem etapas? Quais são as propostas desenvolvidas? |
| Surgimento da ideia de propor um projeto de transição. | Como surgiu a ideia de propor um Projeto de transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? Qual foi a motivação para a elaboração do projeto? |
| Avaliação do projeto. | Como você tem avaliado o Projeto de transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? Quais têm sido os benefícios do projeto? |
| Acompanhamento das crianças após o ingresso no 1º ano. | Após o ingresso das crianças no 1º ano, existe alguma ação de acompanhamento da continuidade do processo de transição das crianças? Em caso afirmativo, quais são as ações desenvolvidas? |

Fonte: de autoria própria (2024)

Quadro 7 – Roteiro de entrevista com as professoras da Educação Infantil

| TEMÁTICA | PERGUNTAS |
|----------------------------|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; 2. Nome fictício; 3. Idade; 4. Formação acadêmica; 5. Tempo de atuação na Educação Infantil; 6. Tempo de atuação como coordenadora pedagógica |
| Entendimento de transição. | O que você entende como transição entre ciclos educativos – especificamente no que diz respeito a |

| | |
|--|---|
| | transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| A importância da transição. | Qual é a importância da transição da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Aspectos de tempo e espaço importantes no processo de transição | Quais são os aspectos referentes a tempo e espaço que você considera que estejam implicados no processo de transição da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Especificidades a serem respeitadas no processo de transição. | Do seu ponto de vista quais são as especificidades da Educação Infantil que devem ser respeitadas no processo de transição para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Opinião sobre o que envolve um processo bem sucedido. | Na sua opinião, o que envolve um processo bem sucedido de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Desafios enfrentados no processo de transição. | Enquanto docente quais são os principais desafios enfrentados no processo de transição das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental? |
| Avaliação do Projeto de Transição que a escola desenvolve. | Como você avalia o Projeto de Transição desenvolvido pela escola? Quais tem sido os benefícios desse projeto? |
| Outras propostas desenvolvidas no projeto. | Além das ações desenvolvidas no projeto de transição institucional, você desenvolve outras propostas com as crianças objetivando uma transição bem sucedida da pré-escola para o 1º ano? Em caso afirmativo, compartilhe quais são as propostas desenvolvidas e a intencionalidade delas. |
| Compartilhamento de alguma recomendação para professoras iniciantes no processo de transição | Quais recomendações você compartilharia com uma professora iniciante de pré-escola sobre o processo de transição das crianças |

Fonte: de autoria própria (2024)

Por conseguinte, metodologicamente ocorreram entrevistas com perguntas referentes ao projeto de transição realizado na escola, sendo assim as entrevistadas foram: uma coordenadora pedagógica atuante na Educação Infantil da escola referência da pesquisa; duas orientadoras educacionais, tratando-se de 1 da Educação Infantil e outra dos anos iniciais do Ensino Fundamental; quatro professoras da pré-escola, as quais participam ativamente no projeto de transição. As perguntas, como demonstrado nos quadros acima, relacionaram-se ao conceito de transição, à forma como as pessoas envolvidas e entrevistadas entendiam a transição entre ciclos educativos, quais eram as ações desenvolvidas na escola durante o projeto, qual a importância de pensar um projeto de transição, entre outras.

Ademais, a análise das entrevistas será realizada a partir da análise do conteúdo. Primeiramente realizarei a transcrição das entrevistas. Posteriormente, o foco será a leitura flutuante do conjunto das transcrições das entrevistas. Prosseguindo a análise, destacarei as recorrências nas entrevistas e a partir de então definirei as unidades de análises. A escolha da escola aconteceu por eu já trabalhar na escola há dois anos e considero de extrema importância expor esse projeto que é tão essencial para que não ocorram rupturas bruscas na vida escolar das crianças, deixando afetar o desenvolvimento e a aprendizagem contínua das mesmas.

Realizadas as sete entrevistas, o próximo passo da pesquisa foi - como disse acima - realizar as transcrições de cada uma delas. Esta etapa de transcrições requereu bastante atenção e demandou bastante tempo, uma vez que busquei realizá-las da forma mais detalhada e fidedigna possível. Ao total foram 33 páginas de transcrições, as quais foram lidas e relidas no intuito de estabelecer conexões, rupturas e recorrências a serem discutidas e problematizadas nas análises que desenvolvi. No capítulo a seguir, é o que dedico à realização das análises. Nele menciono as categorias que estabeleci, bem como procuro estabelecer um diálogo com referenciais teóricos que tratam da minha temática de pesquisa.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresentarei as análises decorrentes das entrevistas realizadas com as sete profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa e às quais estão, ou estavam no momento de realização das entrevistas, vinculadas ao projeto de transição

da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Como já mencionado no capítulo anterior, participaram da pesquisa: duas orientadoras educacionais, uma coordenadora educacional e quatro professoras de pré-escola.

Após a realização de diversas leituras das transcrições das entrevistas, percebi algumas conexões, rupturas e recorrências no material empírico. Sabendo que não daria conta de discutir todos os aspectos emergidos no material, elegi dois eixos analíticos que, do meu ponto de vista, são importantes nesta fase de transição: 1) ruptura ou continuidade do espaço para brincadeiras; 2) acolhimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo (crianças, famílias e docentes). A seguir, trago duas subseções em que apresento as discussões que desenvolvi em cada um dos eixos analíticos estabelecidos.

4.1 “O QUE TU FEZ HOJE? TU SÓ BRINCOU (SIC)?”: RUPTURA OU CONTINUIDADE DAS BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL?

As perguntas que dão título a este eixo analítico foram proferidas pela coordenadora participante da pesquisa no momento da realização da entrevista. Mesmo que o projeto da escola pesquisada tenha um planejamento que salienta a importância de manter as brincadeiras no ingresso das crianças no Ensino Fundamental, nas entrevistas ficou evidente que apesar de haver um esforço para que haja a continuidade nos momentos de brincadeiras, é fato que, conforme as participantes relataram, na prática, elas acabam sendo reduzidas. Um exemplo dessa redução diz respeito ao próprio uso do pátio ao qual todas as salas do 1º ano têm acesso, porém o tempo para usufruir deste espaço é restrito, como mencionei na seção em que descrevi as práticas que compõem o projeto da escola pesquisada. Aciono Karpinski (2022) novamente, quando ela argumenta que, neste processo de transição, rupturas irão acontecer de alguma forma e uma dessas rupturas é, justamente, relacionada ao fato de na Educação Infantil haver uma maior liberdade no tempo de brincar e interagir. Uma das participantes falou sobre isso:

[...] ainda é uma **ruptura pra eles a questão de menos tempo pra brincar**, isso é uma coisa que eles mesmos falam, que o **1º ano acaba querendo ou não, tendo uma redução no tempo de brincadeira** (Júlia, Outubro/2023, grifos meus).

Em seu artigo 9º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCN/EI) explicitam que as práticas pedagógicas que devem compor o currículo da educação infantil precisam conter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. É importante salientar que nas DCN/EI, a brincadeira é posta como propulsora do desenvolvimento da criança, permitindo a viabilização da garantia do direito de brincar nos espaços institucionais que ofertam a Educação Infantil. Uma das orientadoras entrevistadas salientou isso ao afirmar que:

[...] o principal ponto é, de **garantir pra criança que ela vai continuar tendo momentos de brincadeira**, que ela vai continuar tendo momentos divertidos e prazerosos (Júlia, Outubro/2023, grifos meus).

Na mesma direção, a coordenadora da Educação Infantil argumentou:

Se a gente tivesse o 1º ano ou o início dos anos iniciais mais voltado pra faixa etária da criança, porque eles estão entrando com seis anos no 1º ano, recém feitos muitas vezes, **se tivesse essa continuidade do brincar, do olhar, da escuta, da curiosidade da criança**, trazer isso à tona todo o processo de transição seria mais tranquilo e todo o processo de aprendizagem também teria uma continuidade do que é feito na educação infantil (Roberta, Outubro/2023, grifos meus).

Diante do exposto, Kramer, Nunes e Corsino (2007a) salienta que, ao inserir uma criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, os direitos sociais devem ser assegurados e o trabalho pedagógico deve considerar a singularidade das ações infantis, bem como o direito à brincadeira e à produção cultural, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. A autora ainda destaca que é essencial garantir que as crianças tenham suas necessidades atendidas, incluindo o direito de aprender e de brincar. Muitas vezes as escolas consideram uma criança que saiu da Educação Infantil como uma criança que não precisa mais do espaço/tempo de brincar, pois agora o foco acaba sendo a alfabetização e a escolarização. A coordenadora Juliana em sua fala destaca a importância de que o processo de transição seria mais tranquilo se a faixa etária da criança fosse respeitada, o que não acontece muitas vezes e na sua fala fica evidente que a escola em questão não consegue manter continuidade do brincar e das especificidades da faixa etária das crianças ao ingressarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças que, agora com seis anos de idade, estão chegando no Ensino Fundamental, ainda são crianças que gostam de brincar e aprendem brincando, seus conhecimentos se constroem através da brincadeira, da ludicidade e do seu contexto cultural. O que acontece na transição ou na chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental é que, por vezes, os docentes esquecem desse corpo que precisa brincar, que por seis anos

aprendeu brincando, que inventa, reinventa, cria e protagoniza seu aprendizado. Diversas escolas carregam o discurso de que a criança é a protagonista, porém quando chega no Ensino Fundamental o protagonismo, com frequência, some, desaparece e as crianças, que por ora estavam aprendendo através da brincadeira, precisam controlar seus corpos, pensamentos e vontades. Dessa forma, Moro et al (2012) aponta a preocupação com o risco das crianças de menos idade, que antes estavam na Educação Infantil, serem tratadas no modelo tradicional nas escolas, como acontece com as crianças do Ensino Fundamental.

O projeto da escola pesquisada é importante, entretanto ele acaba focando na chegada das crianças no Ensino Fundamental, tanto que tem como objetivo oferecer vivências e conhecimentos sobre as características e desafios da nova fase escolar, facilitando a integração e adaptação do aluno. Ou seja, o foco são as características e os desafios da nova etapa da vida escolar e as propostas realizadas ao final da pré-escola acabam caracterizando-se muito mais como uma espécie de rituais de despedida, como se pode observar no próprio ato simbólico de passar caminhando de um prédio a outro.

Outro documento que enfatiza a importância do brincar na Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (2018), tanto que um dos seis direitos de aprendizagem trazidos no documento é o brincar. Sobre este direito o documento afirma que as crianças devem ter o direito de brincar cotidianamente de diversas maneiras, em espaços e tempos diversos, com crianças e adultos, ampliando e diversificando seus repertórios culturais, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas etc (Brasil, 2018).

As entrevistadas parecem entender a importância da continuidade do brincar, mas reconhecem, ao mesmo tempo, que há uma ruptura. Isso fica evidente nas seguintes falas:

Eu não tô querendo dizer que eles tem que continuar só brincando e não é só brincando pelo brincar, mas é o **brincar intencional**, mas o olhar dos professores tem que mudar, a percepção e o conceito de 1º ano tem que mudar (Juliana, Outubro/2023, grifos meus).

É como se essa **criança** virasse uma chave e **tivesse que crescer**, que não fosse mais criança, **que não tivesse que brincar** (Juliana, Outubro/2023, grifos meus).

[as crianças] **dizem tanto que a melhor parte do dia foi o recreio** e [...] quando tu fala/pergunta **“o que tu mais gostou?”** Eles respondem **“a gente brincou** disso, a gente **brincou** daquilo, a gente **brincou** daquele outro” eles **aprendem brincando** (Roberta, Outubro/2023, grifos meus).

Ainda é uma **ruptura** pra eles a questão de **menos tempo pra brincar**, isso é uma coisa que eles mesmos falam, que o 1º ano acaba querendo ou não, tendo uma redução no tempo de brincadeira (Júlia, Outubro/2023, grifos meus).

Na terceira e na quarta fala mencionadas acima também podemos pensar no quanto o tempo de brincar acaba sendo reduzido. Ao contrário, Kishimoto (2010, p. 4) defende que “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condução um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

A mesma estudiosa argumenta que ao brincar as crianças desenvolvem a capacidade simbólica que, segundo ela, é a principal característica de todo ser humano, já que possibilita o pensar e ao mesmo tempo que atribui significado ao mundo (Kishimoto, 2010).

Apesar de haver essa ruptura/redução no tempo de brincar, o documento “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”, publicado em 2006 (quando, no Brasil, tivemos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos) traz a seguinte definição sobre o brincar: “[...] uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...] a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias” (Brasil, 2006, p. 10). Ou seja, conforme este documento, a brincadeira (tão característica da Educação Infantil) deve estar presente também no currículo dos anos iniciais.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ao destacar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Nesse contexto, ao ser questionada, sobre especificidades da Educação Infantil que considera importante de serem respeitadas no processo de transição uma professora argumentou:

[na Educação Infantil] **respeitamos** o tempo das crianças, **priorizamos** as hipóteses dentro dos assuntos debatidos ou pesquisados e **valorizamos** o percurso, dando visibilidade a caminhada construída, mesmo que o resultado ainda não seja o final. **Esses aspectos**, ao meu ver, **são fundamentais**, assim como **o tempo para brincar**, para **descobrir**, para **criar**, **pensar**, **refletir**, as **aprendizagens no 1º ano podem ser vividas ainda nas brincadeiras** e nas construções das mesmas. **Valorizar esse tempo é fundamental**. (Cíntia, Outubro/2023, grifos meus).

Nessa etapa importante e significativa de transição torna-se necessário que o 1º ano do Ensino Fundamental se aproxime mais do que é vivenciado na Educação Infantil, pois as crianças já estão consolidando suas aprendizagens, culturas, relações consigo e com outros, de uma forma mais lúdica. Não se trata de afirmar que no Ensino Fundamental a aprendizagem se dê somente através da brincadeira, mas sim, de que essa etapa da Educação Básica inclua mais momento de contato com a aprendizagem através do brincar, que a brincadeira seja uma forma de continuidade na aprendizagem e não uma ruptura.

A brincadeira não deve se limitar apenas ao momento do recreio, como mencionei anteriormente, a escola pesquisada, apesar de fazer um esforço para que haja continuidade nos momentos de brincadeira, eles acabam sendo reduzidos e ocorrem mais na hora do recreio. Uma das entrevistadas fala sobre o principal desafio no processo de transição:

O **desafio** é eles entenderem essa sistematização, **entenderem que o brinquedo tá ali na prateleira** e eles **não podem escolher brincar** (Roberta, Outubro/2023, grifos meus).

Nessa perspectiva, Schmitz (2012), em seu livro dedicado à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, escreve um capítulo intitulado “Uma pausa para o recreio... Por que pausa?”. Neste capítulo, a autora reflete sobre a pausa para a brincadeira, mas que por muitas vezes as crianças do 1º Ano desfrutam apenas de 15 minutos para brincar, fazer lanche e ir ao banheiro. A argumentação dela vai na direção do que procurei problematizar neste eixo analítico, ou seja, acaba havendo uma ruptura, ou pelo menos, uma severa redução nos momentos de brincar quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental. No caso das crianças que estão vivenciando o Projeto de Transição da presente pesquisa, as salas de aula possuem acesso direto para o pátio com portas de vidro, porém as crianças só podem usufruir desse espaço no momento da brincadeira, conforme reporta a coordenadora da Educação Infantil:

É eles **saberem que tem um pátio ali fora** na janela da sala deles, na porta da sala deles, porque as portas são de vidro, e eles **não podem escolherem ir brincar na rua** um pouco pra brincar e voltar pra atividade como eles fazem na educação infantil [...] (Roberta, Outubro/2023, grifos meus).

Na fala da orientadora fica evidente que as crianças não têm o livre acesso ao brincar, e ela menciona isso quando questionada sobre o principal desafio da chegada das crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental. Schmitz (2012) faz diversas reflexões

sobre esse tempo limitado de brincadeiras na chegada das crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental. Ela argumenta, ainda, que outro momento bastante aguardado pelas crianças, além da hora do recreio, é o da Educação Física. Segundo ela, para este outro momento as crianças também demonstram alegria, euforia e disposição tendo em vista o espaço-tempo que as crianças têm para movimentar seus corpos. As crianças do 1º Ano encontram-se mais entusiasmadas pela aula de Educação Física do que as crianças da Educação Infantil, podemos relacionar isso com o tempo de que dispõe cada etapa da vida escolar com a brincadeira.

Ainda na perspectiva da chegada das crianças no Ensino Fundamental, Kramer, Nunes e Corsino (2007a) reforçam a ideia do diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogos pedagógicos e institucionais, entre as escolas e dentro das escolas, com clareza nas alternativas curriculares. Desse modo, diminuindo o abismo entre os dois segmentos, podendo unificar ou deixar esse processo de transição mais leve para as crianças envolvidas, respeitando suas singularidades. Uma das entrevistadas cita sobre a falta de diálogo/contato entre as docentes:

E o único ponto que eu acho assim que ainda **fica um pouco frágil é a questão do contato entre as profes, entre as docentes de educação infantil e do 1º ano [...]** (Juliana, Outubro/2023, grifos meus).

Encerro este eixo analítico com uma recomendação de uma das professoras entrevistadas, para professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental:

Ouvir o que eles têm a dizer; **dar voz e vez para as ideias, hipóteses e construção do pensamento; Contribuir para um brincar potente, com materiais** que sejam capazes de **estimular o planejamento, a criatividade, a partilha de espaços e divisão de materiais;** Que o **espaço da sala de aula** seja o **reflexo do grupo**, pensar na organização e no cuidado dos mesmos; **Cuidar e zelar pelas relações**, pelo **respeito à diversidade**, pelo **respeito do diálogo** e das **emoções**. (Cíntia, Outubro/2023, grifos meus).

4.2 TEMPO DE ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS DE DAS CRIANÇAS

Como já mencionado algumas vezes ao longo desta escrita, minha pretensão de pesquisa foi refletir sobre o modo como ocorre o processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola privada de Educação Básica que tem um projeto específico para isso. Embora este projeto seja relevante, o foco dele recai

apenas nas crianças. Entendo que elas são os principais sujeitos com quem um projeto como o proposto pela escola precisa se preocupar; entretanto, há outros sujeitos envolvidos para os quais também é preciso atentar-se, como - por exemplo - os familiares. E isso ficou evidente nas falas das entrevistadas.

Por esta razão, neste eixo, o acolhimento das famílias e das crianças foi escolhido para discussão, pois o projeto e a transição não ocorrem apenas entre escola-criança, ou vice-versa, como afirmei acima, há outros sujeitos envolvidos, como a família. Barbosa (2013) no prefácio à edição brasileira do livro “Diário de Acolhimento na Escola da Infância” de Gianfranco Staccioli afirma que as práticas de acolhimento envolvem relações entre os sujeitos para que estes sintam-se confortáveis. Relações estas que devem se pautar no afeto e, principalmente, na confiança para que os processos em que estão envolvidos sejam vividos de modo tranquilo e prazeroso. A orientadora educacional do 1º ano falou sobre isso na entrevista ao afirmar que a chegada na nova etapa da vida escolar:

[...] **é um processo de acolhimento**, de entendimento desse novo lugar que eu ocupo (Júlia, Outubro/2023, grifos meus).

A mesma entrevistada afirmou ainda que no processo de transição é necessário:

o **envolvimento de todos os parceiros**, professores, auxiliares, as estagiárias, as famílias. Não é nem que ele seja bem sucedido, mas ele tem mais chances de dar certo (Júlia, Outubro/2023, grifos meus).

Outra entrevistada, salientou a importância de se atentar para os responsáveis neste processo de transição, tanto que falou o seguinte:

esse processo ele tem que ser **muito focado nos pais** e em **passar segurança** pros pais, no momento que os **pais estão tranquilos com o processo**, eles **passam essa segurança pros filhos** e os filhos **naturalmente vêm mais tranquilos** também (Juliana, Outubro/2023, grifos meus).

Nesse sentido, a orientadora educacional da Educação Infantil também ressalta a importância de baixar o nível de ansiedade das famílias, para que consigam deixar as crianças confortáveis para esse processo de transição:

A **transição tem sido mais tranquila**, claro que sempre vai ter o seus desafios, mas as **famílias entendem o processo** e **baixa** o nível de **ansiedade**, baixando o nível de ansiedade as famílias também ficam mais confortáveis, porque **acreditam que vai dar certo**, que é a grande

crença né, e **não colocam pressão sobre as crianças** de que eles têm que aprender, eles têm que isso, agora tu vai ser o aluno do primeiro ano (Júlia, outubro/2023, grifos meus).

Entretanto, por trás de um/a acolhimento/adaptação bem sucedido/a, deve haver um planejamento muito bem estruturado. Segundo Ladwig, Goi e Souza (2013) um planejamento feito de forma minuciosa pode fazer com que o sofrimento tanto da família, quanto da criança diminua. E essa chegada no 1º Ano precisa ser bem planejada, como é a preocupação da escola pesquisada, uma das ações do projeto de transição é uma reunião com as famílias para também sanar dúvidas, conforme salientou a orientadora educacional do 1º ano:

[...] a gente tem agora em novembro ainda uma **reunião de transição**, daí a **equipe** toda **se apresenta**, não só a orientação educacional, a **gente conta** um pouco de **como é o trabalho do 1º ano** e já nos colocamos à disposição também pra **dar suporte** sem toda a situação individual que surgir. (Júlia, Outubro/2023, grifos meus).

Embora não tenha o intuito de responder, algumas vezes fiquei me questionando: será que uma reunião é suficiente para deixar as famílias menos ansiosas e - consequentemente - mais tranquilas e confiantes? Como já afirmei anteriormente, o foco do projeto ora em análise é nas crianças, não que isso não seja importante, mas é fato que é preciso pensar e atentar também para os demais sujeitos envolvidos neste processo de transição. Aqui neste eixo busquei focar no acolhimento das crianças e das suas famílias, mas as professoras envolvidas neste processo (tanto as da pré-escola, como as do 1º Ano) também deveriam ser alvo de uma maior atenção por parte da escola.

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância da adaptação e do acolhimento, de todos os envolvidos, no período de transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. E ressalta a necessidade de estratégias para acolher e adaptar:

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 49).

O artigo 9º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN/EI), aponta também para a importância de promover estratégias adequadas nas diferentes etapas de transição das crianças e sugere que as instituições de ensino

planejem e incentivem o acolhimento das crianças e de suas famílias no momento de ingresso na escola, garantindo a adaptação tanto das crianças quanto de seus responsáveis às práticas e relações estabelecidas nesse ambiente, além de promover o conhecimento individual de cada criança e sua família pela equipe da instituição. Apesar dessa ideia estar atrelada à Educação Infantil, ela se encaixa perfeitamente para o ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, visando uma chegada nessa etapa da educação acolhedora e planejada, pensando no bem-estar de todos os envolvidos.

Uma professora entrevistada fala na vivência da transição e como isso reflete no bem-estar:

Penso que, o **modo** como estas constantes **transições são vividas** pelas **crianças, famílias e educadores, influenciam** no seu **bem-estar** e na sua aprendizagem (Cíntia, Outubro/2023, grifos meus).

Em seu livro intitulado “Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica”, Formosinho et al (2016) apresenta as transições entre os ciclos educativos e o papel crucial que desempenham no percurso da educação básica: da casa para a escola, da convivência familiar para o ambiente educativo, da creche para a pré-escola e, posteriormente, para o ensino fundamental. A forma como essas transições são vivenciadas pelas crianças e suas famílias impactam tanto no bem-estar quanto no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este livro reúne os resultados de diversos estudos de caso sobre essas transições, destacando a importância de vivenciá-las de forma acompanhada e acolhedora para o desenvolvimento da criança. Em um desses resultados aparece como o bem-estar das crianças influencia o bem-estar de suas famílias e vice-versa. O livro mostra nesses estudos de casos, que a família está ciente do processo de transição que as crianças estão vivenciando, e que os pais conversam com as crianças, perguntam o que elas estão achando das vivências, tranquilizando as crianças, na mesma proporção em que mantém o contato com a equipe da escola, tratando da transição com respeito para com todos os envolvidos, trazendo sempre o bem-estar como centro de todo o processo. Retomo, mais uma vez aqui, a relevância do projeto desenvolvido na escola pesquisada, mas - ao mesmo tempo - saliento a importância de incluir outras propostas e estratégias, para além de uma reunião, que possibilite o envolvimento e o acolhimento das famílias das crianças envolvidas.

Segundo Staccioli (2013), o acolhimento não significa apenas deixar a criança adentrar em um ambiente da escola, indicar uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. A orientadora da Educação Infantil, em uma das suas falas, mostra que faziam isso com as crianças da escola antes do projeto de transição:

A gente acredita tanto em respeitar o tempo das infâncias, mas isso não era respeitado, a gente **pegava** nossas **crianças jogava no 1º ano** e a gente via que elas **tinham muitas situações de adaptação** ali, era muito doloroso pra elas se adaptar, por isso que eu falo da questão de ser o mais tranquilo possível (Júlia, Outubro/2023, grifos meus).

Apesar da orientadora educacional falar de adaptação e não de acolhimento, é válido colocar aqui que os dois temas são indissociáveis. Nessa direção, no Seminário Internacional de Educação no Mercosul, Ladwig, Goi e Souza (2013) argumentam que adaptação e acolhimento não são conceitos antagônicos e que acontecem em momentos diferentes, o processo de adaptação também está intimamente conectado ao ato de acolher.

Por fim, retomando o que aqui neste eixo busquei discutir, aciono outros autores que contribuem com essa discussão: Rapoport e Piccinini (2001), embora tenham como foco as discussões sobre adaptação e acolhimento na creche, indicam ser necessário considerar no processo de adaptação, três dimensões que se correlacionam: criança – família – escola, pois, tais mudanças de rotina e convívio ocorrem na família também, que estabelece relações importantes com as professoras. Portanto, o momento do/a acolhimento/adaptação é difícil não só para a criança, mas também para a família e para o educador, pois implica reorganizações e transformações para todos.

Ao concluir este eixo, trago as contribuições de Ortiz (2000) que argumenta que o acolhimento pode estar focado em diferentes pontos. Como os que descrevo, resumidamente, a seguir:

- o da criança, pelo significado e emoção despertados pela passagem de um espaço seguro e conhecido para outro em que é necessário um investimento afetivo e intelectual para poder estar bem;
- o das famílias, que compartilham a educação da criança com a creche/pré-escola;
- o do professor, que recebe uma criança desconhecida e ainda tem as outras do grupo para acolher;

- o das outras crianças, que estão chegando ou que fazem parte do grupo e precisam encarar o fato de que há mais um com quem repartir, mas também com quem somar;

- o da instituição, nos aspectos organizacional e de gestão, que precisam prever espaço físico, materiais, tempo e recursos humanos capacitados para essa ação.

Ao longo das análises das entrevistas questioneimei-me sobre os pontos negativos e positivos desse projeto que auxilia as crianças na sua transição. Para finalizar esse capítulo falarei a respeito desses dois pontos que me inquietaram durante esse processo de análise das entrevistas.

O principal ponto positivo do projeto de transição da escola em questão é que ele ajuda a preparar as crianças para esse momento de transição, para o desconhecido, ainda que a partir de pequenas ações, isso com certeza contribuirá para as relações e aprendizagens futuras para cada criança que vivenciou esse processo. Outro ponto bastante relevante do projeto é a visita das crianças nos espaços que irão frequentar no ano seguinte. É importante para as crianças conhecerem como serão suas novas salas de aula, pois nas salas referência da Educação Infantil da escola pesquisada não há mesas, já nas salas do 1º Ano há. Cada sala do 1º ano conta com banheiros, o que não é igual na Educação Infantil. Essa aproximação com a realidade é de extrema importância para o bem-estar das crianças, para se sentirem seguras durante esse processo. A conversa de crianças da Educação Infantil com as crianças do 1º ano também é outro ponto positivo, pois não é um adulto falando, são seus pares que estão sanando suas dúvidas, são outras crianças que já passaram pelo desconhecido e pelas mesmas angústias e incertezas, o que torna isso um ritual também de acolhimento.

Por outro lado há pontos que podem ser melhorados, como - por exemplo - o acolhimento das famílias, como mencionei anteriormente, uma única reunião não é o suficiente para que as famílias se sintam seguras, poderia haver outras ações no sentido de acolhê-las e tranquilizá-las para poderem dar suporte às crianças. Relativo às crianças, Formosinho et al (2016) menciona que as instituições deveriam promover mais ações de convivência entre as crianças que não estão no mesmo nível educacional. Nesse contexto, um exemplo disso seria aproximar mais as vivências das crianças da Educação Infantil com as crianças do 1º ano, promover atividades em que elas possam resolver problemas juntas, que aprendam entre si. O projeto da escola pesquisada poderia abrir um espaço para essa aproximação, ir além de uma conversa entre crianças, ir além de uma visita em sala de aula. Outra aproximação que seria relevância

diz respeito a que envolveria docentes da Educação Infantil com as docentes do 1º ano. Acredito que se houvesse mais contato, mais trocas e partilhas entre elas, o projeto traria ainda mais benefícios a todos os envolvidos, especialmente para as crianças.

Posto isso, encaminho-me para as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do respeito que tenho para com as infâncias, principalmente o respeito com o tempo e o ritmo de cada criança, senti que deveria terminar esse ciclo da graduação desenvolvendo um trabalho que buscasse dar ênfase para o respeito às infâncias arquitetando um projeto que pudesse auxiliar a refletir sobre um momento de muita tensão, incertezas e medos que é a transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral: compartilhar o projeto de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental desenvolvido pela escola investigada, evidenciando o ponto de vista da gestão educacional – coordenadora pedagógica e orientadoras educacionais, assim como das professoras de pré-escola envolvidas no processo. Com base nos resultados da pesquisa, posso afirmar que esse objetivo foi atingido, as entrevistas realizadas e os estudos sobre o projeto da escola foram a base principal para o êxito do objetivo.

A partir do objetivo geral desdobraram-se outros objetivos específicos que são: a) abordar as concepções das participantes da pesquisa em relação à transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; b) explicitar o conceito de transição, assim como as suas tipologias; c) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de transição da instituição investigada; d) discutir a importância da transição entre ciclos educativos.

Retomo aqui que esse foi um estudo de cunho qualitativo, que optou por se valer metodologicamente por entrevistas semiestruturadas para a produção dos dados a partir da participação das seguintes profissionais: duas orientadoras educacionais, sendo uma da Educação Infantil e outra dos Anos Iniciais, uma orientadora educacional da Educação Infantil e quatro professoras da Educação Infantil.

A partir da realização, da transcrição e da leitura atenta das entrevistas semiestruturadas foi possível estabelecer dois eixos analíticos, sendo eles: a) *“O que tu*

fez hoje? Tu só brincou (sic)?”: ruptura ou continuidade das brincadeiras no Ensino Fundamental?; b) Tempo de acolhimento das famílias e das crianças.

Para a argumentação das análises debruçei-me a estudar os seguintes autores e autoras: Barbosa (2013); Formosinho et al (2016) Karpinski (2022); Kramer (2007a); Kishimoto (2010); Moro et al(2012); Schmitz (2012); Ladwig, Goi e Souza (2013); Staccioli (2013); Rapoport e Piccinini (2001) e Ortiz (2000). Assim como os documentos que norteiam a Educação Infantil e Educação Básica no Brasil, especialmente: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL; MEC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL; MEC, 2009).

Com base no exposto, foi possível entender que a escola considera a criança como sujeito principal da transição entre ciclos educativos; no entanto, ainda precisa considerar outros sujeitos, como a família e as/os docentes que atuam diretamente nesse processo. A instituição considera a sensibilidade da transição, mas - em alguns momentos - deixa a mudança abrupta para o tempo e o espaço de brincar. Saliento que o que se propõe no 1º ano deveria ser pensado levando em conta que são crianças de apenas seis anos que o frequentam, considerando que o brincar ainda ocupa um lugar importante. Embora o projeto da escola pesquisada enfatize, em seu planejamento, a importância de manter as brincadeiras na transição das crianças para o Ensino Fundamental, as entrevistas revelaram que, apesar dos esforços para garantir a continuidade desses momentos, na prática, eles acabam sendo limitados.

O eixo analítico sobre o acolhimento procurou discutir a relevância de atentar para o acolhimento também das famílias no processo de transição. Ficou evidente - através das entrevistas - que as crianças são o foco principal dos processos de acolhimento e adaptação. Em contrapartida, para os familiares é proposta apenas uma reunião e uma palestra. E esse seria um ponto a melhorar e ser alvo de maior atenção por parte da organização do projeto.

Por fim, o intuito de ter realizado este estudo foi contribuir para uma melhor compreensão do que são as transições entre ciclos educativos e, ao mesmo tempo, inspirar outras instituições a aprimorar os processos e os rituais que envolvem a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, tanto para as crianças, como para os demais envolvidos. Além disso, o presente estudo se faz importante e necessário para que respeitemos o tempo de adaptação das crianças nesse novo espaço que irão habitar.

Em conclusão, espero que as reflexões feitas aqui possam colaborar para novos estudos e desdobramentos no que diz respeito a transições entre ciclos educativos. Da mesma forma, espero que esta pesquisa possa contribuir com informações relevantes para meus/minhas futuros/as colegas pedagogos e pedagogas que tiverem acesso a este trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio à edição brasileira. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância** / Gianfranco Staccioli; tradução (do italiano) Fernanda Ortale&Ilse Paschoal Moreira. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013

BRASIL; MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

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

CORRÊA, Biébele Abreu; MOTA, Edimilson Antônio. **O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 12, 5 de abril de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-educacao-infantil-a-importancia-do-acolhimento>

DA SILVA, Isabel Lopes et al. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação 2016. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/ocepe/glossario>. Acesso em: 02 nov. 2024

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** / Paulo Freire; tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. - Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Educação e Comunicação, vol. 1. 1979.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOFFMANN, Janaina. **Espaços, tempos e materiais: O que muda na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?** Orientadora: Profa. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal

da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 163 f., 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4642>. Acesso em: 02 nov. 2024

KARPINSKI, Rachel. **Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental**: construindo intersecção na transição. Orientadora: Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 313 f., 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254519>. Acesso em: 02 nov. 2024

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. Cadernos de Educação de Infância, n. 90 p. 4-7, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Portugal: Porto Editora, 2016.

MORO, Catarina de Souza et al. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: saberes e práticas. Curitiba: SEED-PR., 2012.

ORTIZ, Cisele. Entre adaptar-se e ser acolhido. **AvisaLá**, [s. l.], 11 jan. 2000. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entreadaptar-se-e-ser-acolhido/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas na vida de bebês e crianças bem pequenas na creche**. Orientador: Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Dissertação, (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 265 p., 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200123>. Acesso em: 22 out. 2024

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 2001. Disponível

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

SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental**: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 15, 2013, Cruz Alta. **Adaptação e acolhimento na Educação Infantil**. Cruz Alta, 2013. 15 p. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/EDUCACAO%20E%20DES ENVOLVIMENTO%20HUMANO/ARTIGOS/ADAPTACAO%20E%20ACOLHIMENTO%20N A%20EDUCACAO%20INFANTIL.PDF>. Acesso em: 05 nov. 2024

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina; WOODHEAD, Martin. **La investigación sobre las transiciones en la primera infancia**: análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, Países Bajos, n. 48, p. 1-64, 2008.

APÊNDICE**Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa "A transição da pré-escola para o Ensino Fundamental: continuidades e descontinuidades no processo educativo" (título provisório) está sendo desenvolvida pela acadêmica Ritiele Carneiro Ferreira, sob orientação do Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho na Faculdade de Educação da UFRGS. Trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, que possui como objetivo principal compreender os modos como tem sido abordada a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, a partir da perspectiva de docentes, coordenadoras e orientadoras pedagógicas, tendo em vista as continuidades e descontinuidades que tal processo implica na educação das crianças. Os dados da pesquisa obtidos por meio de entrevistas serão registrados através de gravações de áudio que depois serão transcritas. O material gerado será utilizado apenas para fins do trabalho acadêmico, tais como: escrita do trabalho de conclusão, artigo, publicação e divulgação científica.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade. A participação nesta pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, se o participante assim o decidir, sem que isto implique em nenhum prejuízo

As identidades dos(as) participantes não serão reveladas na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, os(as) participantes da pesquisa poderão escolher um nome fictício.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa coordenada pela Professor Rodrigo Saballa de Carvalho e a acadêmica Ritiele Carneiro Ferreira.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a coleta dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e os pesquisadores colocaram-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Assinatura do(a) participante

Porto Alegre __de____de 2023.