

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Transição escolar na educação das infâncias: acolhimento e parceria da comunidade escolar

School transition in early childhood education: welcoming and partnering with the school community

 Danielle Daiane Reis *
Clemência Rodrigues da Silva Santos **

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar a trajetória da transição escolar no contexto da Educação das Infâncias, a partir dos relatos de vivências, com a participação da comunidade escolar tendo no processo a corresponsabilidade, acolhimento e parceria como tripé para busca da prática dos direitos que constam na Base Nacional Comum Curricular. Buscamos refletir, por meio de um relato de experiência como ocorre isso na prática, como esses direitos estão sendo garantidos e chegam às crianças. Discorremos, ainda, sobre as possíveis mediações no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, evidenciando alguns pressupostos para pensar o acolhimento e a parceria dos profissionais da educação nesse processo.

Palavras-chave: Transição Escolar. Educação das Infâncias. Parceria. Profissionais de Educação. Comunidade escolar.

Abstract: This work aims to report the trajectory of school transition in the context of Education of Childhoods, from the reports of experiences, with the participation of the school community having in the process the co-responsibility, welcoming and partnership as a tripod to seek the practice of the rights contained in Brazil's Common National Curricular Base. We seek to reflect on how this occurs in practice, how these rights are being guaranteed and reach the children. We also discuss the possible mediations in the transition period from Kindergarten to Elementary School, highlighting some assumptions to think about the reception and partnership of education professionals in this process.

Keywords: School Transition. Early Childhood Education. Partnership. Education Professionals. School Community.

* *Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (2021). Especialista em Docência da Educação Infantil pela Universidade de Brasília (2015) e em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia de Palmas - FTP (2012). Licenciada em Pedagogia pela UnB (2008) com intercâmbio acadêmico na Universidade do Minho, Portugal (2007). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2011. Contato: danielle.reis@se.df.gov.br.*

** *Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Intervale. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pelo Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa (ICESP). Atualmente é Pedagoga Orientadora Educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua há quinze anos no Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante. Contato: clemenciasantos@edu.se.df.gov.br.*

O início da caminhada

O ponto de partida para nossa conversa é a compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e nela se constitui (Corsaro, 2002; Sarmiento, 2005). Esta concepção demanda o respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. Isso implica valorizar suas falas, interesses, necessidades, produções e ampliar o acesso às experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são.

Consideramos relevante a distinção conceitual apresentada por Sarmiento (2005) entre infância, entendida como categoria social do tipo geracional, e criança, referência ao sujeito concreto que integra a categoria infância e é concebido como ator social. Para o autor a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser (concepção que reforça a ideia de incompletude da criança). A infância é uma categoria com especificidades que a caracterizam.

Compreender as crianças como sujeitos sociais envolve a percepção das instituições de ensino como um lugar de cultura, não somente onde esta se traduz, mas também onde se elabora a cultura da criança e a cultura da infância (Rinaldi, 2002). Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico precisa considerar as especificidades da criança e seu modo próprio de ser e estar no mundo, de relacionar-se e de aprender.

Importante destacar que a criança transita entre as etapas da Educação Básica. O processo da transição para chegar à Educação Infantil e, posteriormente, a passagem para o Ensino Fundamental, gera expectativas tanto nas crianças, famílias, responsáveis e profissionais de educação, e isso pode provocar tensões. Sacristán (2005) considera que este rito de passagem tende a ser naturalizado na vida dos indivíduos. Contudo, segundo o autor, passar pela escola não é algo natural do sujeito e precisam ser consideradas as particularidades de tornar-se estudante. Todos os estudantes pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são estudantes.

Ressaltamos que é importante o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de transição. O alcance de possibilidades e o compartilhamento de ações que possam estar presentes na realidade educacional, desde a primeira infância. As unidades de Educação Infantil são espaços de educação e cuidado, tendo como eixo curricular as interações e as brincadeiras. A partir desses aspectos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) articulou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimentos a serem garantidos a elas, como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Os debates sobre a passagem entre as etapas da Educação Básica intensificaram ainda mais após a ampliação do Ensino Fundamental, com a aprovação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006). O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (Beauchamp; Pagel; Nascimento, 2007) sugere que haja continuidade nos processos de aprendizagem entre os níveis de ensino. Também ressalta que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa: é preciso atenção principalmente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem e para que a criança se sinta segura e acolhida nessa trajetória.

No contexto da reflexão, a transição representa uma etapa essencial no percurso de uma criança/estudante e cada segmento do contexto escolar tem sua contribuição. Espera-se, pois, que a comunidade escolar tenha “um olhar sensível e atento para esses movimentos que ocorrem diariamente e esteja preparada para orientar os sujeitos a serem protagonistas dos seus próprios processos de transição escolar” (Distrito Federal, 2021, p. 10). Nesta perspectiva, este trabalho busca compreender as potencialidades e repensar as fragilidades que contribuem para a preparação da chegada ao contexto escolar, bem como entender o papel das famílias e profissionais de educação para que favoreçam a transição escolar de forma adequada com acolhimento. Apresentamos um relato de experiência das ações desenvolvidas no Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante do DF (CEI-NB), em consonância com as concepções que alicerçam o trabalho educativo das transições que ocorrem na primeira etapa da Educação Básica.

Direitos que asseguram o caminhar

A Lei da Primeira Infância nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) no artigo 1º estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil como ser humano. O objetivo desse relato é contribuir com a comunidade escolar na compreensão do processo de transição da Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental, garantindo o direito da criança em vivências e experiências significativas, contribuindo na sua formação plena, no processo de mudanças, pois, as experiências na primeira infância serão trajetória para a qualidade de vida da criança favorecendo o contexto escolar e familiar.

Nessa perspectiva, o artigo 5º (Brasil, 2016) constitui como áreas prioritárias para a primeira infância a saúde, a alimentação, a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço

e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Sob esse ponto de vista, é importante igualmente evidenciar a necessidade de formação continuada, conforme exposto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996) em seus artigos 61 e 67, que garantam a interação dos aspectos teóricos e práticos que promovam e efetivem as especificidades e a sistematização das práxis pedagógicas com a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Salientando essas ações como contínuas reflexões acerca da ação pedagógica, resignificando o processo de ensino e aprendizagem e primando por uma educação de qualidade.

Nessa concepção, foram desenvolvidas no contexto do CEI-NB, oficinas do projeto "*Mãos unidas costuram a paz*" envolvendo a comunidade escolar, vivências sobre autoestima e pertencimento com ênfase na escuta sensível, roda de conversas que valorizam o cuidado consigo e com o outro, evidenciando potencialidades e fragilidades de cada profissional (Reis; Santos, 2022).

Para Kramer (2007, p. 20), a integração da criança ao contexto escolar da creche ao Ensino Fundamental exige diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, parceria institucional e pedagógica, em cada percurso, com finalidades estabelecidas e respeito às diversidades.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (Kramer, 2007, p. 20).

Diante da realidade de direito, falar da diversidade cultural, em um estado laico em que o respeito à diferença no reconhecimento da pluralidade, requer um processo de escuta sensível ao outro, é primordial conhecer as realidades de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A elaboração desse estudo foi fundamentada pela necessidade de ampliar o olhar e a escuta sensível sobre a compreensão dos diversos contextos vivenciados pelas crianças, suas famílias e profissionais da educação envolvidos no processo de transição escolar.

Ressaltamos que a participação da família é indispensável no processo de transição escolar e, neste sentido, "é relevante considerar que assim como existem sujeitos diversos na escola, também há diversidade na composição e na convivência familiar" (Distrito Federal, 2023, p. 75). No âmbito do CEI-NB, foram realizadas orientações e acolhimentos às famílias/responsáveis, rodas de conversas e visitas as unidades escolares sequenciais para conhecer os ambientes e os profissionais destas instituições (Figura 1).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), a escola necessita promover instâncias de intercâmbio para que os profissionais de educação da etapa anterior compartilhem o percurso vivido pela turma e por cada criança com os novos educadores. Portanto, as necessidades dos envolvidos no processo de transição de conhecer as realidades para que sejam respeitadas faz toda diferença.

A Semana Pedagógica é a primeira oportunidade de contato entre todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) no trabalho pedagógico da unidade escolar no novo ano letivo que se inicia. Esse momento é primordial para o planejamento das ações e das estratégias pedagógicas da unidade escolar. Todavia, antes de planejar, é necessário conhecer a realidade da escola e um caminho possível para essa tarefa é a realização de um mapeamento institucional, o qual possibilita a compreensão do contexto escolar nas "dimensões, isto é, pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras, considerando que estas são promotoras de sucesso e/ou de fracasso no âmbito do espaço escolar." (Distrito Federal, 2010, p. 69 *apud* Distrito Federal, 2021).

O brincar, um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme a BNCC (Brasil, 2017), pode ser um caminho possível para amenizar as tensões no período de transição. Durante a passagem da Educação Infantil

Figura 1. Ações desenvolvidas nas escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

para o Ensino Fundamental, é preciso levar em conta a brincadeira como atividade principal da criança (Brasil, 2017). Desse modo, o brincar pode ser um elemento impulsionador para amenizar as possíveis tensões na transição entre as primeiras etapas da Educação Básica.

Pequenos passos, grandes mudanças

Consideramos fundamental pensar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e na articulação entre essas etapas, geralmente marcadas por tensões, especialmente quanto ao processo de alfabetização e letramento. Motta (2014) apresenta relatos e reflexões para o entendimento do processo de transformação das crianças em alunos. Para a autora, os aspectos que caracterizam a escolarização, entre os quais se destaca a função da leitura e da escrita, são apresentados como essenciais no processo de transição.

José Gimeno Sacristán (2005) considera que ser aluno é uma construção social construída ao longo da história. Segundo o autor, “a infância e o aluno são duas realidades pessoais e sociais em que se projetam, cruzados, os discursos referentes a ambas, comunicando-se também cruzadas, as práticas sociais que foram acumuladas em torno de cada uma dessas figuras” (Sacristán, 2005, p. 103). Ser aluno, nessa perspectiva, é uma circunstância da infância, uma forma de vivê-la em determinadas sociedades.

O processo de transição escolar necessita ser visto, em uma concepção que envolva a comunidade escolar, tendo a família como parceira na trajetória, considerando as sugestões e fragilidades vividas por elas junto aos demais segmentos.

A criança, inserida no tempo de vida, que é considerada como infância (de zero a cinco anos e onze meses), tem especificidades educativas que precisam

considerar a dimensão lúdica e a integração. A estrutura formal de ensino pensada para o Ensino Fundamental muitas vezes desconsidera essas particularidades. Kramer (2006) considera primordial articular discursos e práticas educativas, buscando compreender as particularidades dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo de transição.

Para Kramer (2006), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção e seriedade e riso. Para a autora, a transição de uma etapa para outra requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro – e entre – as instituições de ensino com propostas curriculares claras (Kramer, 2006). A autora ressalta que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de aprendizagem delas e isso demanda conhecimento e respeito às suas características etárias.

Primeiro passo: acolhimento

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013), documento norteador do trabalho nas instituições, sugerem o acompanhamento da continuidade nos processos vivenciados pela criança. Segundo o documento, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição que a criança vivencia. As mudanças inevitáveis, porém, necessárias, pelas quais os estudantes passam precisam ser conduzidas com um olhar cuidadoso do adulto. Nesse contexto, as práticas e vivências com as diferentes linguagens também precisam de estratégias de transição, para evitar rupturas no processo de ensino e aprendizagem.

Imagem 2. Parceria dos profissionais de educação no desenvolvimento das ações



Fonte: acervo dos autores.

Imagem 3. Acolhimento das crianças no início do ano letivo (2023) envolvendo os segmentos



Fonte: acervo dos autores.

A interação é um fator da aprendizagem no espaço escolar, que contribui para reflexões dos questionamentos que necessitam ser vivenciados. Com base no *Caderno Orientador de Transição Escolar da SEEDF* (Distrito Federal, 2021), um aspecto importante para criar na unidade escolar um ambiente acolhedor e favorável às transições fluidas e prazerosas é o planejamento coletivo de ações, o qual tem na coordenação pedagógica espaço privilegiado.

Trata-se de um ambiente propício para troca de experiências, diálogo, formação continuada e estabelecimento de acordos e combinados entre gestores, docentes, Orientação Educacional - OE, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA, Atendimento Educacional Especializado - AEE e, quando se fizer necessário, com os demais profissionais da escola. É na coordenação pedagógica que os referidos profissionais poderão, de forma coletiva e colaborativa, elaborar um projeto de transição, articulado à Proposta Política Pedagógica da unidade escolar, o qual atenda aos propósitos pedagógicos previstos, bem como contemple os diferentes momentos e situações de transição vivenciada pelos(as) estudantes quando constar essa composição na equipe de apoio à aprendizagem (Distrito Federal, 2021, p. 18).

É pertinente salientar que os demais profissionais, que compõem o contexto escolar, possuem uma visão do desenvolvimento da rotina da instituição, e que ao planejar ações que envolvem a realidade de trabalho coletivo, é fundamental que as percepções de cada

Imagem 4. Ações desenvolvidas nas escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

segmento sejam levadas em consideração ao definir as demandas a serem priorizadas, começando pelo (a) profissional que fica no portão de entrada da escola, pois será o (a) responsável pelo acolhimento inicial, sendo necessário que se sinta pertencente ao processo.

Reis e Santos (2022) destacam a importância de acolher, reconhecer e valorizar os profissionais da educação que não estão expressos diretamente nos documentos oficiais, "mas que fazem parte da rotina escolar e muito contribuem para o desenvolvimento da instituição, tais como auxiliares da limpeza, agentes da portaria, vigilantes, merendeiras, monitores, educadores sociais, entre outros que exercem sua profissão em escolas ou órgão/unidade administrativa da educação básica" (Reis; Santos, 2022, p. 138).

Segundo passo: parceria

A articulação com as escolas sequenciais do 1º ano do ensino fundamental com perspectivas de parceria no processo de conhecimento das realidades vividas pelas crianças no contexto familiar, que visa a conexão no processo de integração e interação das crianças, famílias, responsáveis e profissionais de educação no acolhimento proporciona novas perspectivas. Isto significa valorizar cada singularidade no que diz respeito à infância em todos os seus aspectos, nas relações constituídas com as crianças, desde o portão de entrada da escola, oportunizando-os a construção social, cultural e

cognitiva com respeito aos seus direitos ao processo de ensino e aprendizagem, envolvendo cada profissional de educação do contexto escolar.

As brincadeiras imaginárias contribuem para o processo de emancipação e identidade, permitindo que as formas de brincar com objetos como carros, bolas, bonecas, vassouras, rodos, material escolar, médicos e outras profissões que contribuem para a amplitude de sua percepção com ser de direitos, tendo essas carreiras como referência sem definir na questão do que as crianças podem e não podem brincar.

Assim, as relações constituídas no contexto familiar e escolar favorecem de forma significativa ou não a construção da identidade e autonomia de cada criança no processo educativo.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 53).

A articulação entre as creches e escolas sequenciais com a perspectiva de tornar a transição escolar compartilhada e prazerosa faz com que cada profissional de educação saiba quais são suas atribuições no processo educativo, mesmo que no Regimento Interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019) não conste especificamente as atribuições dos auxiliares de desenvolvimento educativo e profissionais das empresas prestadoras de serviços e educadoras sociais. No entanto, na organização geral da instituição, esses profissionais trazem, de forma significativa, seu pertencimento ao processo de transição escolar.

O Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) propõe atenção ao acolhimento e às estratégias pedagógicas para o momento da transição, considerando as especificidades de cada criança nesses períodos. O documento destaca que é preciso sensibilidade para as diversas transições, como por exemplo, transição de casa para a instituição de Educação Infantil; transição de uma instituição de Educação Infantil para outra; transição no interior da própria instituição educativa e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. "Aos adultos cabe um olhar cuidadoso e uma postura acolhedora e afetuosa sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de acolhida, inserção e transição" (Distrito Federal, 2018, p. 51). O currículo orienta que

as instituições que ofertam Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para arriscarem e enfrentarem desafios.

Terceiro passo: adaptação

Após acolhê-la, é necessário conhecer quem é a criança que está chegando à unidade escolar, por meio da análise das especificidades de sua trajetória, com vistas à implementação de ações pedagógicas para favorecer sua adaptação naquele ambiente ou adaptar o ambiente para melhor acolhê-lo.

No caso de um estudante cadeirante, é necessário que se providenciem, por exemplo, banheiros adaptados e rampas, a fim de garantir condições igualitárias de acessibilidade e o uso qualitativo do espaço de forma autônoma (total ou assistida) e com segurança. Em se tratando da chegada de um(a) novo(a) estudante indígena, surdo(a) ou até mesmo um(a) estrangeiro(a), outras providências devem ser planejadas e pensadas, inclusive em como se dará a comunicação com ele(ela) e dele(a) com os demais (Distrito Federal, 2021, p. 17).

Portanto, a construção da parceria entre os segmentos das creches e escolas sequenciais do ensino fundamental não é algo fácil, mas possível na trajetória, tendo respeito a realidade e rotina de cada instituição, para que o planejamento aconteça. Nesse viés, o CEI-NB tem aprimorado ações investindo no processo de transição

Imagem 5. Parceria dos profissionais de educação no desenvolvimento das ações



Fonte: acervo dos autores.

de forma contínua, desde o primeiro dia letivo. Algo que envolve o calendário da Secretaria de Educação do DF e professores (as) temporárias que, diante da realidade vivida, não estão presentes na semana pedagógica, e ocorre rotatividade proporcionando fragilidades na transição escolar para envolvidos, o que propicia insegurança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2013) afirmam que “a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2013, p. 69). A proposta pedagógica precisa apontar formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Para que isso ocorra, o documento sugere:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (Brasil, 2013, p. 96).

Notamos que há uma preocupação com os processos de transição pelos quais as crianças irão percorrer. Para assegurar uma transição menos brusca de uma etapa para a outra, é necessária “a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação” (Motta, 2014, s/p). Nessa perspectiva, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções.

A BNCC posiciona-se de forma contrária à ideia de Educação Infantil como etapa preparatória para a escola. Expressa que a Educação Infantil tem finalidade e sentido em si mesma e guarda especificidades que precisam ser atendidas visando ao pleno desenvolvimento das crianças. De acordo com o documento, a continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não enfatiza o conteúdo, mas sim a experiência subjetiva. Da experiência da Educação Infantil à etapa do Ensino Fundamental, espera-se que a criança possa realizar a síntese das aprendizagens, para prosseguir no percurso do primeiro ano.

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 51).

Trata-se, portanto, de assegurar, em toda a passagem pela Educação Infantil e na transição dessa etapa para o Ensino Fundamental, as condições para que as próprias crianças organizem suas aprendizagens na própria experiência. Quanto mais experientes forem as crianças, mais oportunidades terão de refletir, de fazer entrelaçamentos, de organizar suas explicações sobre o mundo, sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o conhecimento (Brasil, 2017).

Assim sendo, requer trabalho em colaboração entre as etapas para que haja um equilíbrio no momento da transição, de forma que a etapa seguinte considere o que as crianças sabem e são capazes de fazer, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico. Essas vivências podem contribuir para minimizar rupturas entre os dois níveis de ensino.

Ressignificar a caminhada e ampliar possibilidades

Ressignificar ações que conduzem a participação de cada segmento que compõe a Educação das Infâncias, de forma articulada para ampliar possibilidades, potencialidades diante das estratégias necessárias, para superar os desafios, que partem das relações constituídas em creches, pré-escolas e escolas sequenciais são metas a serem priorizadas.

No contexto do CEI-NB, em parceria com a equipe gestora e demais segmentos, foram geradas sementes que germinaram possibilidades de parceria com as creches, casas de acolhimento e escolas sequenciais do ensino fundamental, havendo necessidades de flexibilidades para reuniões e encontros, diante da demanda de cada instituição. Em momentos das coletivas de cada instituição citada e das coordenações intermediárias da orientação educacional, foram solicitadas ações, para atender as fragilidades e possibilidades das mesmas, as orientadoras educacionais foram o elo com as equipes gestoras, a parceria fluiu de forma significativa, envolvendo as potencialidades e fragilidades de cada segmento.

A comunicação e parceria com cada etapa fez a diferença, no processo de escuta sensível das realidades compartilhadas. Combinamos os dias das visitas nas instituições. A equipe gestora e os demais profissionais de cada segmento preparam um momento de acolhida para visita às escolas com lembranças. Foram enviados combinados e convites. Houve necessidade de remarcar as visitas de acolhimento devido ao calendário da SEEDF com demandas de última hora, mas não desistimos, pois acreditamos na importância da parceria.

Imagem 6. Parceria das equipes gestoras e apoio pedagógico das escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

Nesse sentido foram apresentadas ações que reconhecem e promovem, a partir do diálogo e da criação de espaços de participação das crianças acolhidas de forma lúdica, envolvendo a comunidade escolar no processo desde o primeiro dia de aula.

Diante do exposto, foram surgindo, de forma criativa, sugestões de como construir a trajetória, para o acolhimento das instituições citadas a visita ao contexto escolar. Nesse processo, é fundamental que as trajetórias individuais sejam respeitadas e oportunizem vivências pedagógicas, que levem em consideração os direitos das crianças na construção de visão crítica do seu papel social desde a educação das infâncias.

Não apenas caminhar e sim construir o caminho

Tendo em vista que só se faz um belo caminho pautado na parceria, neste trabalho, buscamos compreender as singularidades da transição entre as etapas da Educação Básica, em especial da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando suas especificidades e o envolvimento de toda comunidade escolar nessa trajetória. Partimos da percepção de criança como sujeito histórico e de direito, produtora de cultura. Destacamos os documentos que normatizam a transição escolar, assegurando à criança o direito ao acolhimento e adaptação.

Abordamos, ainda, as possíveis mediações com vistas a amenizar as possíveis tensões no processo de transição. É necessário que essa passagem seja pensada, planejada e muito bem organizada para que a criança se sinta segura e acolhida nesse processo. Resaltamos que esse momento representa a conquista de outro lugar social, em que a criança passa a ser vista também como aluno.

Imagem 7. Parceria das equipes gestoras e apoio pedagógico das escolas sequenciais



Fonte: acervo dos autores.

Kramer (2006) evidencia que a infância não se encerra aos seis anos, ou com a saída da Educação Infantil, e que os anos iniciais do Ensino Fundamental necessita oferecer vivências que contemplem a infância em suas várias especificidades. A Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.

Kramer *et al.* (2011) constataram muitos desafios em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Partindo da observação em creches, pré-escolas e escolas, Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam que as intenções educativas das professoras nem sempre ampliam as possibilidades de as crianças imaginarem e criarem. As autoras consideram a formação – inicial e continuada – dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental crucial para avançar nas práticas pedagógicas. É preciso que professores e gestores conheçam sobre “concepções de infância e formas de inserção das populações infantis.” (Kramer *et al.*, 2011, p. 79).

Chaguri e Jung (2013) defendem que a inclusão das crianças no Ensino Fundamental precisa ser assegurada em termos pedagógicos, levando em conta as singularidades das ações infantis e das práticas culturais de contato com o texto escrito que a criança já adquiriu. As autoras enfatizam que:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional 1ª série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica que, por um lado, considere a singularidade das crianças dessa faixa etária e suas práticas culturais de escrita e, por outro, apresente uma proposta de aprendizagem na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais (Chaguri; Jung, 2013, p. 939).

Tendo em vista as questões discutidas, consideramos relevante ponderar a transição da criança – da

Educação Infantil – para aluno – do Ensino Fundamental. Sacristán (2005, p. 11) define o aluno como “[...] uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]”. O autor ressalta a posição do adulto, e não somente o professor, como articulador da construção do aluno, pelo seu poder de organizar a vida do menor, aquele que não é adulto.

Nesta perspectiva, os alunos são mediados pelos professores, pelos demais profissionais da educação, pelas famílias e outros adultos com os quais mantém contato. O autor enfatiza que “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (Sacristán, 2005, p. 13). Portanto, consideramos que essa transição demanda um olhar atento de todos os adultos que convivem com a criança. ■

Referências

- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação infantil e ensino fundamental. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: educação infantil**. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.
- BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, 9 mar. 2016.
- CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 927-942, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop970.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/20040097/william-corsaro-a-reproducao-interpretativa-no-brincar-ao-faz-de-conta-das-crian>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: educação infantil**. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal**. Brasília, 2021. 90 p.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição escolar**: trajetórias na Educação básica no Distrito Federal. Brasília, 2023. 96p.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe Motta. **De crianças a alunos** [livro eletrônico]: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2014.
- RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 113-122.
- REIS, Danielle Daiane; SANTOS, Clemência Rodrigues da Silva. Mãos unidas costuram a paz: reflexões sobre a qualidade de vida no trabalho dos profissionais da educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 9 n. 4, p 136-142, 2022.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26, v. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2023.