

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

VALDETE LEONÍDIO PEREIRA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DOCENTE**

SÃO MATEUS-ES

2021

VALDETE LEONÍDIO PEREIRA

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação, Nível de Mestrado Profissional, com área de Concentração em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus-ES.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Moreira de Araujo

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

P436t

Pereira, Valdete Leonídio.

A transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: a prática docente / Valdete Leonídio Pereira – São Mateus - ES, 2021.

169 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: profª. Drª. Márcia Moreira de Araújo.

1. Educação infantil - Transição. 2. Educação pré-escolar - Professores. 3. Estratégias de aprendizagem. 4. Prática de ensino. 5. Barra de São Francisco - ES. I. Araújo, Márcia Moreira de. II. Título.

CDD: 372.2

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

VALDETE LEONÍDIO PEREIRA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 21 de julho de 2021.

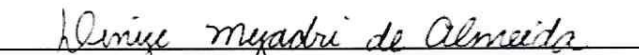
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Márcia Moreira de Araújo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Desirée Gonçalves Raggi
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Denise Mezadri de Almeida
EMEF José de Vargas Sherrer, Piúma - ES

Este trabalho é dedicado a duas essências de minha vida: Deus, razão de minha existência, maior inspiração em tudo o que sou; minha família, motivação para traçar metas e buscar alcançá-las. Sem eles, nada teria sentido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai de misericórdia, por todas as oportunidades recebidas e pela força que me move a cada dia.

À minha família, meu berço, minha origem, o que me orgulha em ser quem sou.

A meu pai, que nunca mediu esforços em me ajudar e motivar.

À minha querida mãe, não mais presente neste mundo, mas em memória, pela alegria que sempre demonstrou diante de minhas conquistas. Minha maior incentivadora, meu amor eterno.

Também em especial à minha tia, que partiu deste mundo este ano, em junho, por seu amor e dedicação a mim e aos meus projetos, sempre se orgulhando e alegrando por minhas etapas vencidas.

À minha orientadora, professora doutora Marcia Moreira de Araújo, por sua paciência, compreensão e presteza nas orientações, além de sua generosidade em compartilhar comigo seu conhecimento.

À professora doutora Desirée Gonçalves Raggi, pela contribuição na banca para a qualificação e pela atenção e importância dada ao meu trabalho.

Aos demais professores do curso de mestrado na Faculdade Vale do Cricaré, pelos momentos de aprendizagem e troca de experiência a cada encontro, tanto os presenciais quanto os remotos.

Aos demais funcionários da Faculdade Vale do Cricaré, pelo atendimento e pela solicitude com que sempre me receberam.

Às professoras, pedagogas e diretora da unidade de ensino participante da pesquisa, Escola Municipal Sebastião Albano, pela contribuição para o estudo ante a aceitação para a produção dos dados desta pesquisa.

A todos que, direta e indiretamente, manifestaram auxílio para que esta dissertação se concretizasse

É preciso

“[...] olhar as crianças com uma ‘lente de aumento’, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações”.

Martins Filho e Barbosa (2010, p. 11)

RESUMO

PEREIRA, Valdete Leonídio. **A transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: a prática docente.** 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

Este trabalho dissertativo insere a relevância de os professores da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental compreenderem que a transição não é um problema, mas uma etapa contínua em que a criança se encontra. Tal processo traz essa realidade para a vida infante, ou seja, trabalha o lúdico, a ficção, os contos, também as ocorrências reais do cotidiano. A prática do professor do 1º ano, alinhada ao que a criança recebeu na educação infantil (recursos concretos, atividades lúdicas, rotina, afetividade e menos apego ao ensino de conteúdos programáticos, entre outros) seria interessante, uma vez que a visão docente, muitas vezes, é a de que os alunos estão na escola apenas para aprender. Desse modo, o problema de pesquisa é este: Como ocorre a prática docente na transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental? O objetivo geral é demonstrar como a prática do professor na transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Barra de São Francisco-ES contribui para o desenvolvimento das crianças, sob a ótica de professoras, pedagogas e diretora. Teoricamente foram consultados autores, tais como Campos (2009), Silva (2009), Brasil (2016), Monteiro e Baptista (2009), Paz e Oliveira (2017), entre outros, que subsidiaram as ideias elencadas. Realizou-se a pesquisa qualitativa exploratória, baseada em questionários aplicados a professoras da pré-escola e do 1º ano, pedagogas e diretora de uma mesma escola. Após os estudos, concluiu-se que existe acompanhamento pedagógico das docentes entrevistadas, mas faltam algumas atividades e ações que melhorem o processo de transição, no qual se apresenta a proposta do produto educacional, manual que viabiliza estratégias nesse sentido.

Palavras-chave: Transição. Pré-escola. Ensino fundamental. Prática docente.

ABSTRACT

PEREIRA, Valdete Leonídio. **The transition from kindergarten to the 1st year of elementary school: teaching practice.** 2021. 170 f. Master Dissertation of Science, Technology and Education – Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

This dissertation work inserts the relevance of preschool and 1st year elementary school teachers to understand that transition is not a problem, but a continuous stage in which the child is. This process brings this reality to the infant's life, that is, it works with play, fiction, short stories, as well as real everyday occurrences. The practice of the 1st year teacher, aligned with what the child received in early childhood education (concrete resources, playful activities, routine, affectivity and less attachment to the teaching of syllabus, among others) would be interesting, since the teaching vision, many times it's that students are at school just to learn. Thus, the research problem is this: How does teaching practice occur in the transition of students from kindergarten to the 1st year of elementary school? The general objective is to demonstrate how the teacher's practice in the transition of early childhood education students to the 1st year of elementary school in a municipal school in Barra de São Francisco-ES contributes to the development of children, from the perspective of teachers, pedagogues and director. Theoretically, authors were consulted, such as Campos (2009), Silva (2009), Brazil (2016), Monteiro and Baptista (2009), Paz and Oliveira (2017), among others, who supported the listed ideas. An exploratory qualitative research was carried out, based on questionnaires applied to preschool and 1st year teachers, pedagogues and the principal of the same school. After the studies, it was concluded that there is pedagogical monitoring of the interviewed teachers, but some activities and actions that improve the transition process are lacking, in which the proposal of the educational product is presented, a manual that enables strategies in this regard.

Keywords: Transition. Pre school. Elementary school. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações relacionadas ao tema deste trabalho.....	27
Quadro 2 – Função que executa.....	65
Quadro 3 – Faixa etária.....	65
Quadro 4 – Tempo de atuação como professora no magistério.....	66
Quadro 5 – Dificuldade percebida pelas participantes em relação à transição das crianças da EI para o 1º ano	67
Quadro 6 – Diversificação das atividades no planejamento das participantes	72

LISTA DE SIGLAS

ALE	Aprofundamento de Leitura e Escrita
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid	(CO)rona (VI)rus (D)isease
Cre@ad	Centro Regional de Educação Aberta e à Distância
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino fundamental
EI	Educação infantil
EMC	Educação Moral e Cívica
ES	Espírito Santo
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UVC	Centro Universitário Vale do Cricaré

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	28
2.2 NOVO ENSINO FUNDAMENTAL – LEI Nº 11.274/2006	30
2.1.1 Conhecendo os fundamentos teóricos do ensino fundamental	33
2.3 A PRÁTICA DOCENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	34
3 A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
4 DIFICULDADES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO QUE PREJUDICAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AFETAM SUA APRENDIZAGEM	46
5 PERCURSO METODOLÓGICO	57
5.1 TIPO DE PESQUISA	57
5.1.1 Os sujeitos participantes	57
5.1.2 O universo pesquisado: contextualização	58
5.1.3 Técnica para a produção de dados	61
5.1.4 Instrumentos para a produção de dados	62
5.1.5 Tratamento dos dados produzidos nos questionários	63
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS	64
6.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NAS ENTREVISTAS	64
6.1.1 Professoras da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental	64
6.1.2 Pedagogas	74
6.1.3 Diretora	77
6.2 PRODUTO EDUCACIONAL	79
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA E 1º ANO	90
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS PEDAGOGAS	93
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À DIRETORA DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO	96
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	99

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	160
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	161
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – GRUPO FOCAL 1: DOCENTES	165
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – GRUPO FOCAL 2: EQUIPE PEDAGÓGICA (PEDAGOGAS E DIRETORA)	168

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a educação infantil (EI) passou por alterações significativas, entre as quais destacamos a visão que existia a respeito do infante, que se foi modificando com o tempo, visto como um ser com menos importância, sem desejos, dúvidas e necessidades ante as adversidades. Hoje, segundo Gênova et al. (2013), a educação infantil é reconhecida com identidade própria e histórica e com suas especificidades. Com isso, ela de assistencialista passa a ter uma proposta pedagógica integrada ao cuidar, ensinar e socializar, e não apenas cuidar, como no passado, e sim para atender esse público de forma pedagógica.

O educador infantil também acompanhou essas mudanças, especializando-se e tomando novas condutas para atender às crianças com mais eficácia. Algumas pessoas ainda veem o professor da educação infantil como babá ou cuidador. Essa visão ocorre devido à forma como a educação infantil nasceu.

Devido ao caráter familiar do atendimento à criança pequena, as primeiras denominações das instituições infantis fazem uma referência a esse aspecto, como o termo francês 'creche' que significa manjedoura, presépio. E o termo italiano 'asilo nido' que significa um ninho que abriga (GÊNNOVA et al., 2013, p. 3).

Essa concepção de educação infantil perdurou por muitos anos e, ainda hoje, deixa resquícios, mesmo com todos os documentos oficiais que garantem ao sistema educacional infantil uma proposta pedagógica com significado para a formação da criança.

A Constituição Federal (CF) de 1988, no inciso IV do art. 208, prevê que as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos têm direito à educação em instituições pré-escolares e creches. Direito também estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 53.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a educação infantil passa para outro patamar no sistema educacional, garantindo à criança o direito à educação básica, que se diferencia da pré-escola ou jardim de infância.

Essa modalidade de ensino para crianças ganha o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 1998, que estabelece como relevante aos educandos:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Entendemos que a educação infantil só é prioritariamente importante, quando cuidar e educar estejam integrados. Para que essa educação aconteça, a criança necessita de atenção cognitiva, física, social e afetiva. Obtendo tais cuidados, seu desenvolvimento será integral.

Uma das grandes preocupações dos professores da creche e da pré-escola, além dos cuidados e da atenção, é direcionar os alunos para o 1º ano do ensino fundamental (EF), uma vez que sua concepção, muitas vezes, é a de que as demandas de ensino-aprendizagem serão maiores, principalmente em relação à alfabetização.

É relevante ressaltar até aqui um pouco da dinâmica da educação infantil, já que é oferecida às crianças antes do ensino fundamental (anos iniciais) e, como tal, deve desempenhar um papel tanto de ensinar e cuidar quanto de fazer com que flua naturalmente o ano acadêmico posterior, de maneira que seu ingresso no 1º ano seja contínuo, como deve ser. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’ (BRASIL, 2016, p. 35).

Em 2006, conforme a Lei nº 11.274 de fevereiro do mesmo ano, a educação infantil passa por algumas mudanças, pois, dessa data em diante, é preciso preparar as crianças mais cedo para a passagem para uma etapa bem diferente daquela a que estão acostumadas: elas ingressarão, aos 6 anos, no 1º ano. Na escola, professor e aluno passam a interagir, a estabelecer vínculo e a associar o que se estuda (ensina e aprende) na escola ao que se vivencia cotidianamente.

É a vivência de mundo com o que a criança e seu professor desenvolvem na escola. Entendemos que cada indivíduo possui sua cultura, sua vivência pessoal e

continuamente ensina e aprende conteúdos programáticos, muitas vezes, desvinculados de sua realidade extraescolar.

A minha trajetória de vida, apresentada a seguir, transmite algumas dificuldades enfrentadas, mas grandes êxitos, o que me impulsiona a buscar mudanças, a objetivar melhorias na educação do município onde vivo, do estado e, com certeza, do meu país.

Sou a quinta entre os sete filhos de agricultores meeiros. Meus pais foram e são uns verdadeiros heróis, pois, mesmo em meio a tanta dificuldade, criaram todos os filhos trabalhando dia a dia, ao sol ou debaixo de chuva, e nunca deixaram faltar nada para o sustendo familiar. Ensinaaram a todos os filhos valores sólidos, como respeito, honestidades, o que era necessário para ter caráter e dignidade. Atualmente só tenho meu pai, pois minha mãe faleceu em 2013, era uma guerreira, grande incentivadora na minha vida e carreira profissional, sempre me apoiava nos estudos. Quando morávamos na roça, houve ocasião em que vendia verduras e comprava alguns legumes que não produzíamos, vendia ovos caipira ou outra coisa que havia excedente, para comprar cadernos e outras coisa, para ajudar a manter a casa em harmonia.

Minha trajetória foi marcada por muitos desafios e superação. Desde criança, meus irmãos e eu ajudávamos nossos pais na lavoura e minha mãe em casa. Eu era considerada a mais despreparada para esses tipos de trabalho. Quando terminei o primário na época, matriculei-me na quinta série, e, quando fui fazer a sexta série, meu pai não queria mais me matricular, alegando que eu não gostava de trabalhar, mesmo assim a diretora e a secretaria escolar de uma escola que fica em um povoado pequeno fizeram a rematrícula, apesar de não estar com os documentos solicitados, pois disseram, segundo ele, que eu era “boa aluna”. Quando ele chegou a casa e contou, senti uma pontinha de orgulho nele, embora não demonstrasse. Mas, quando pegava o boletim e via as notas, os olhos dele e de toda a família brilhavam, pois demonstravam orgulho. De 1984 para 1985, mudei para a cidade de Barra de São Francisco e fui trabalhar de doméstica, tive dias e tratamentos bons e ruins, no entanto não fiquei conformada com aquele ofício. Fui privada de várias coisas para estudar e era meu alvo cursar faculdade e ajudar minha família. Conclui o magistério em 1990, no mesmo ano fui aprovado no concurso público para professor. Assumi a cadeira em 25 de setembro de 1991 e, desde esse período até 2009, ministrei aulas a alunos da educação infantil, mas já havia iniciado a carreira profissional do magistério em

fevereiro do mesmo ano, como professora, em Designação Temporária da Rede Estadual-ES, para o ensino fundamental da 5ª à 8ª série, quando ministrava aulas de História, Geografia. Trabalhei um pequeno período com as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), as quais logo foram extintas do rol das matérias do currículo da época. Em 1995, passei no vestibular do curso de História e, no ano seguinte, prestei exame de vestibular para o curso de Pedagogia, o qual concluí em 1999. Daí em diante, o desejo de subir verticalmente na minha formação acadêmica era enorme. Contudo, ainda não tinha condições para fazer esse investimento. Concluí quatro pós-graduações *latu senso*: Psicopedagogia, Docência Superior, Inspeção Escolar e Especialização em Educação a Distância (EaD). Com a última, participei de uma seleção para Tutor Acadêmico pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para trabalhar com o curso de graduação em Pedagogia a distância nos Centro Regional de Educação Aberta e a Distância (Cre@ad) – uma extensão da universidade.

De 1997 a 2002, a prefeitura de um município para a qual fiz o primeiro concurso propôs um acordo interno com o governador da época, ou seja, uma cessão entre funcionários das redes estadual e municipal, assim fui trabalhar na Superintendência de Educação de Barra de São Francisco-ES, no setor de Inspeção Escolar, e tive a honra de aprender muito e cada vez fomentava a minha vontade de estudar, cursar um mestrado e tornar uma profissional cada vez melhor. Em 2002, passei em outro concurso público da mesma prefeitura para Supervisor Escolar e trabalhei como supervisora na Escola Família, Pedagogia da Alternância por dois anos. Atuei como supervisora escolar do ensino fundamental aproximadamente por três anos e em centros de educação infantil por mais de 15 anos. Com a prática de professora da educação infantil e pedagoga, vivenciei ricas e exitosas experiências. Em 2008, prestei concurso público, dessa vez para outra prefeitura, abduquei da cadeira de regente de classe para assumir, em março de 2009, a vaga de Inspetora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco-ES, onde atuo até a presente data. Senti-me realizada e fui classificada em primeiro lugar.

Entre 2017 e 2018, tive a oportunidade de ser secretária municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer, quando adquiri muito conhecimento e percebi, cada vez mais, que o mestrado se fazia necessário para aprofundar conhecimentos teóricos para aplicar na prática em todas as áreas educacionais, mas com foco maior na área em que mais atuei, ministrando aulas e orientando, que é a educação infantil. Nesse

período em que trabalhei com a educação infantil, vivenciei muitas crianças que concluíam o último ano da “pré-escola” e, ao ingressarem no ensino fundamental, deparavam com uma realidade um pouco distante da habitual. Passavam a conviver com um elenco de disciplinas, bolsas pesadas de livros, até provas para diagnosticar a aprendizagem. Daí surgiu a minha preocupação: será que não existem formas mais interativas de essas crianças aprenderem sem tanta pressão por resultados? Mas trabalhando com a possibilidade de ressaltar o qualitativo, existe a possibilidade de trabalhar essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental menos traumática, com maior interação entre essas escolas?

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2016, p. 49) pontua que

[...] é necessária 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.

Em 2019, mais uma conquista e um desafio a percorrer: ingressei no mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC) São Mateus-ES. O maior foco foi manter um aprendizado contínuo e realizar-me profissionalmente.

Não se deve imaginar que a criança, na educação infantil, não seja capaz de compreender alguns temas como: diversidade, identidade, cidadania, entre outros. Obviamente que precisam ser trabalhados, pois representam a transversalidade e as diretrizes da BNCC, abordando-os talvez de forma que ela entenda.

Alinhar os temas descritos na BNCC a histórias é interessante, pois, na literatura infantil, sempre há uma moral a ser ensinada. Aí entra o ensino transversal, utilizado para que os alunos aprendam os conteúdos e sejam capazes de refletir criticamente em relação aos elementos da ficção que se associam à realidade (BRASIL, 2016).

Muitas crianças têm uma vivência carregada de traumas, de conhecimento de mundo adulto, como o trabalho precoce, a negação de direitos básicos, a degradação do meio ambiente, entre outros. Dessa maneira, elas passam a ver a vida de forma mais crítica, sem a ideia da história infantil apenas como fantasia e contos de fadas.

Quando os professores da educação infantil trabalham sem (pre)conceitos em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, entendendo ser uma etapa contínua em que a criança se encontra, eles trazem essa realidade para a vida infante,

ou seja, trabalham o lúdico, a ficção, os contos, também as ocorrências reais, do cotidiano. Daí a importância da prática docente na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental, de forma que a transição não seja uma etapa complexa, mas algo seguramente contínuo e simples.

A escolha pela temática desta pesquisa surgiu da percepção de que algumas provocações precisam ser inferidas, estudadas e apontadas de forma a que o problema seja perseguido até obter respostas. Sendo assim, o que nos aflige é a forma como ocorre a prática docente na transição da criança da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, em escola de Barra de São Francisco-ES, sob a ótica de professoras, pedagogas e diretora escolar.

Segundo Campos (2009, p. 12):

[...] muitas vezes o acolhimento dos egressos da Educação Infantil não leva em consideração essas experiências educativas anteriores. A escola de Ensino Fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma – tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores – como também parece que faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: sinaliza-se claramente que acabou o direito à brincadeira, que a obrigação leva a melhor sobre a motivação, que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos devem seguir o mesmo ritmo, independentemente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento.

Entre a EI e os anos iniciais do EF, é necessário que haja uma coesão, como que uma parceria mais atenciosa, começando pela reformulação dos currículos e o entendimento em relação à criança, que agora chega com 6 anos ao 1º ano do ensino fundamental e precisa de um acolhimento com menos pressão, cobranças, de um acolhimento que a familiarize com o novo mundo no qual ingressa.

Esta pesquisa apresenta como justificativa o entendimento de que a educação infantil é um processo que sequencialmente se complementa continuamente no 1º ano do ensino fundamental. Por isso, os sujeitos envolvidos no contexto escolar (diretor, pedagogo, professores) não podem conceber que uma etapa “acabe”, se anule e outra “inicie”. Ou seja, desde o 1º ano, a criança tem sua educação complementada por meio da alfabetização, do letramento, da matemática, enfim, de todos os conteúdos e procedimentos utilizados para que sua aprendizagem ocorra.

O aluno, ao ingressar no 1º ano do ensino fundamental, não deixa de ser infante, tendo necessidade de aprender por meio de recursos concretos, de atividades lúdicas, de rotinas antes desenvolvidas na educação infantil. Ele não transita de um nível de ensino para outro apenas para coletar informações e conhecimentos, mas

para construí-los e assimilá-los sem muita coerção, respeitando o seu tempo de maturação infantil.

Os alunos iniciam sua formação cidadã na EI. Nessa fase, desenvolvem a convivência em sociedade, os conhecimentos sobre o mundo, as primeiras noções matemáticas e de alfabetização, explorando cada aprendizado por meio de brincadeiras e da imaginação. Porém, quando essa criança sai da pré-escola e inicia o 1º ano do EF, as demandas são muitas, levando-a a uma sobrecarga, principalmente quanto às cobranças do professor em relação à alfabetização.

Há uma preocupação dos professores do ensino infantil em relação à ida dos alunos para o 1º ano, fazendo com que grande parte desenvolva nessas crianças uma alfabetização precoce, o que não é necessário, já que essa aprendizagem de leitura acontece no momento oportuno.

Silva (2009) destaca que a criança produz a língua escrita numa assimilação gradual das irregularidades linguísticas, dos marcadores temporais de passado, presente e futuro.

É necessário que a transição seja harmoniosa e o educador desenvolva estratégias e conteúdos que explorem as potencialidades dos alunos de forma gradativa, respeitando as experiências trazidas do ensino infantil e garantindo o interesse na aprendizagem (CAMPOS, 2009).

Seria relevante que houvesse uma interação mais atenciosa entre os professores das escolas de educação infantil com os de ensino fundamental, de maneira que a criança pudesse ter uma experiência prévia em relação ao espaço, ao tempo e a outros momentos da rotina de ambas.

Seria interessante se o ensino infantil e os anos iniciais do EF ocorressem na mesma instituição, pois, assim, a continuidade seria menos complexa, uma questão de progressão ano a ano.

A prática do professor do 1º ano, alinhada ao que a criança recebeu na educação infantil (recursos concretos, atividades lúdicas, rotina, afetividade e menos apego ao ensino de conteúdos programáticos, entre outros) seria interessante, uma vez que a visão docente, muitas vezes, é a de que os alunos estão na escola apenas para aprender.

Com base nesses enfoques, delineamos o seguinte problema de pesquisa deste trabalho: Como ocorre a prática docente na transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental?

O objetivo geral é demonstrar como ocorre a prática do professor na transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Barra de São Francisco-ES, sob a ótica de professoras, pedagogas e diretora.

Associados ao objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver um estudo sobre como ocorre a transição da criança da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, no contexto escolar.
- Apresentar as dificuldades que ocorrem no processo de transição, prejudicam o desenvolvimento da criança e afetam sua aprendizagem.
- Elaborar um produto educacional sob a forma de um guia digitalizado que auxilie os docentes, pedagogos e diretores a desenvolver projetos e atividades que tornem o processo de transição mais harmonizado para as crianças.

O estudo buscou, mediante uma pesquisa exploratória e entrevistas sob a forma remota, coletar relatos de professoras da educação infantil, professoras do 1º ano do EF, pedagogas da educação infantil e do 1º ao do EF e diretora sobre como ocorrem a transição da criança e a prática docente nesse processo.

É importante explicarmos que o método inicialmente escolhido para coletar as impressões das participantes era o grupo focal, que tentamos realizar por meio da ferramenta GoogleMeet (uma ferramenta de que podem participar diversas pessoas simultaneamente), mas que, após concluído, percebemos que os objetivos previstos não foram alcançados e as participantes não compreenderam a dinâmica metodológica, mostrando-se introvertidas e não dialogando como esperávamos, mesmo que fosse explicado previamente.

Este texto dissertativo está dividido em seis capítulos que enfocam as ideias elencadas e as pesquisas realizadas, de maneira que seja compreendida a temática “A transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: prática docente”.

O capítulo 1 apresenta autores e trabalhos desenvolvidos e disponibilizados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que abordaram tema similar que aqui se desenvolve.

O capítulo 2 envolve o referencial teórico que discorre sobre subtítulos cuja essência dialoga com a pesquisa teórica, complementa-a e embasa a de campo, como: contextualização da educação infantil brasileira; novo ensino fundamental de 9 anos, sob a Lei nº 11.274/2006 e os conhecimentos fundamentais teóricos do EF; e o

perfil do professor para atuar no ensino fundamental, aqui se destaca o de 1º ano, que recebe os alunos no processo de transição.

O capítulo 3 envolve o estudo sobre a transição da criança da pré-escola para o 1º ano do EF, no contexto escolar.

O capítulo 4 apresenta dificuldades ocorrentes no processo de transição que prejudicam o desenvolvimento da criança e afetam sua aprendizagem.

O capítulo 5 descreve o percurso metodológico com o tipo de pesquisa, os sujeitos pesquisados, a contextualização do universo pesquisado, o método utilizado e os instrumentos para a produção de dados, além da apresentação dos dados coletados nas entrevistas com professoras, pedagogas e diretora.

O capítulo 6 discute sobre os dados coletados à luz de autores que enfocaram temática sobre a transição da EI para o 1º ano do EF. Ademais, apresenta o produto educacional.

Por fim, elencam-se as considerações finais, que ratificam os objetivos, buscando responder à pergunta-problema, e os apêndices que comprovam os formulários utilizados e respaldados pela Plataforma Brasil.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao desenvolvermos um estudo com ênfase temática na transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental e verificarmos como ocorre a prática docente nesse processo, podemos embasar nosso texto em pesquisas desenvolvidas por outros autores que estudaram tema similar e descreveram aspectos relevantes sob a ótica de professores, gestores e alunos em relação ao assunto.

Desse modo, o referencial bibliográfico aqui explanado trata de dez autores que desenvolveram suas pesquisas acadêmicas que resultaram em produções com foco no que essa transição pode significar e como é possível melhorar, ou até minimizar, os pontos negativos ocorrentes. Assim, foram pesquisadas no Portal Capes de Teses e Dissertações, nas dez pesquisas com parâmetros confiáveis no Google acadêmico e nos sites dos programas de pós-graduação de algumas universidades brasileiras, nos últimos dez anos. Os descritores foram aspectos decorrentes da transição da criança da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, conforme suas palavras-chave.

Nesse sentido, percebemos que cada etapa de ensino, ao ser concluída, parece encerrar uma etapa para que outra se inicie, o que não deveria ocorrer, visto que a educação infantil não é pré-requisito para os anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo que a criança ingresse no 1º ano sem ter frequentado a pré-escola, não se deve pensar e agir como se, ao transitar da EI para o EF, houvesse uma ruptura. Ao contrário, quando o aluno passa da pré-escola para o 1º ano, ele continua os estudos na educação básica, avançando para o ensino fundamental, que é composto de 9 anos.

Importa que o professor do ano posterior valorize o anterior, de forma que os conteúdos abordados na educação infantil sejam ampliados do 1º ao 5º ano e vistos de outra forma, pois as crianças já adquiriram mais maturidade para aprender, pesquisar e praticar o que lhes for orientado pelo docente.

Marchetti (2015), em seu trabalho de mestrado sob o título “Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares”, enfoca a educação infantil obrigatória a partir dos 4 anos, percebendo que as escolas infantis passam a ter uma ressignificação em ensino-aprendizagem, pois no passado priorizavam o cuidar, e, após a promulgação da Lei nº 12.796/13,

buscaram investir mais na aprendizagem das crianças como seres competentes e capazes de obter conhecimento por meio de estratégias elaboradas com base em sua vivência, em sua faixa etária e em seus anseios.

Destacamos que a família passa a ser um aporte ao trabalho realizado na escola, pois, em casa, a criança faz associações com o que foi ensinado e também leva para a escola coisas de sua vivência, de sua realidade, para compartilhar com os colegas e professores.

Sua abordagem é pertinente ao tema aqui destacado, pois é essencial que a família seja parceira da escola, acompanhando o filho em suas atividades e fazendo com que a transição não seja uma barreira a dificultar seu desenvolvimento e aprendizagem, mas que se dedique aos anos iniciais do EF, como fazia na EI, uma continuidade da aprendizagem.

Checconi (2016), por meio da pesquisa de mestrado “A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações”, reporta-nos ao ideário dos alunos e faz sua investigação pautada no mundo infantil e nas percepções da criança.

A autora refere-se ao mundo infantil, pois o aluno, ao sair da pré-escola, ingressa, aos 6 anos, no EF, ainda pueril, por isso não se deve julgar que ele amadureceu e é independente ou autônomo para tomar decisões ou agir. Ele ainda depende do cuidado e atenção do adulto.

Além do mais, quem vivencia a transição da EI para o EF é o aluno, pois estava acostumado a uma rotina até os 5 anos, e não será como antes. A rotina é outra, com novos professores, colegas, disciplinas programáticas, atividades, horários e espaço diferente. Isso e outras situações criam momentos de dificuldades para os alunos, alguns dos quais chegam ao fracasso ou a situações psicológicas adversas.

Nesse sentido, quando a escola e o professor desenvolvem seu planejamento de ensino devem traçar metas alcançáveis pelas crianças/educandos, e não apenas o que pensam professores e pedagogos ser melhor a eles. A aprendizagem significativa e a socialização dos alunos devem ser prioridade no processo educacional, tanto na EI quanto nos anos iniciais do EF, de maneira que o que foi aprendido seja útil ao discentes.

Cardoso (2018) enfoca, em sua dissertação de mestrado “O processo de transição Educação Infantil/Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização”, a transição

dos alunos da EI para o EF em estudo sobre a avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano, na alfabetização. Muitos professores têm ansiedade pela alfabetização das crianças, principalmente no que concerne às dificuldades dela.

Segundo essa autora, a avaliação da aprendizagem deve ser concebida pelo docente como algo natural, de forma que os alunos aprendam tranquilamente o que foi ensinado, sem amarras ou ações coercitivas. Aprender é consequência da aquisição do conhecimento, e a avaliação deve seguir esse conceito.

Ela destaca que há momentos em que a ansiedade do professor ou da família para que a criança leia contribua negativamente no processo de ensino-aprendizagem, o que deve, a qualquer percepção, ser planejado e solucionado pela equipe da escola, para que os adultos respeitem o tempo de cada aluno, sua maturidade e o “despertar” para a aprendizagem.

Martinati (2012) disserta, em seu trabalho de mestrado “Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, sobre essa “responsabilidade” que é transferida à criança que segue da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, com 6 anos, como se ela já “tivesse crescido” o suficiente para agir e aprender autonomamente.

Para essa autora, na realidade, transfere-se às crianças uma série de atividades de maneira como se elas, ao concluírem o ensino infantil, já estivessem completamente aptas no 1º ano. Isso é um equívoco, pois o novo ano que se inicia precisa do apoio de pais e mestres muito atenciosos, por se tratar do início da alfabetização, processo em que a leitura está mais em voga, necessitando da parceria da família e da escola, não esquecendo que, no 1º ano, o aluno ainda é criança.

Não se deseja afirmar, segundo ela, que a criança não possa caminhar sozinha em seus estudos. Ao contrário, é preciso que essa autonomia seja conquistada e motivada pelos adultos, seja na escola, seja em casa.

Sobre a autonomia infantil e essa transição, Santos (2006) esclarece, em seu trabalho de mestrado “Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais”, que os documentos oficiais, como Rcnei, BNCC, entre outros, ressaltam que ela seja promovida pelos professores e conquistada pelas crianças/alunos.

A autora explica que desenvolver atividades que estimulem o pensamento lógico, a criticidade, a socialização e a pesquisa em busca da construção do conhecimento é relevante em todos os âmbitos da vida da criança, pois assim o

discente não se apropria do que está pronto, mas busca criar, elaborar e adquirir conhecimento, informação e aprendizagem.

Ela destaca que, do 1º ao 5º ano, seja necessário entender que o aluno ainda é criança, ou seja, passa a ter que assumir responsabilidade que não compete a ela como pueril. Ela ainda depende da orientação dos pais e professores para se desenvolver. Neste caso, as escolas precisam reavaliar esse pensamento e buscar oferecer aos pequenos estudantes o acolhimento na escola de EF, fazendo com que se sintam crianças e busquem agir como tal. Não se pode avançar, desejando que ela tenha um comportamento e ações que não condigam com sua idade; ao contrário, levar para a rotina diária estratégias que as façam aprender, entendendo que possuem limites.

Lima (2013) disserta, em sua pesquisa de mestrado “As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar”, analisando como ocorrem as estratégias curriculares com as crianças em seu último ano de educação infantil. Buscou mostrar que os anos iniciais do ensino fundamental são um prosseguimento da educação infantil.

Sua metodologia de pesquisa investigou segmentos diferentes da escola que tinham relação a essa transição. Além da legislação vigente e de autores subsidiando teoricamente seus argumentos, percebeu que uma das situações geradoras dessa problemática no processo foi a de que o aluno iniciava o 1º ano do EF aos 6 anos, que antecipou o ingresso em 1 ano, ou seja, antes a criança frequentava a EI até os 6 anos e aos 7 transitava para o EF.

O estudo de Lima (2013) resultou na constatação de que existe uma preocupação latente direcionada à leitura e escrita, o que gera certa ansiedade em professores e alunos e acarreta o uso de recursos lúdicos em outras áreas do conhecimento. Tal sentimento ocorre como meio de evitar o fracasso, mas que causa uma antecipação de responsabilidades precoces à criança.

Crestani (2019), em seu texto de mestrado “Tempos e espaços de transição: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, destaca que a transição carrega consigo mudanças de tempo, lugares e de comportamentos em relação à aprendizagem, ao ensino, à adaptação, às ansiedades e a outros sentimentos que envolvem os sujeitos no ambiente escolar.

A autora traz uma abordagem investigativa quanto à prática de escolas de Santa Catarina e afirma que “[...] a transição de uma etapa da Educação Básica para a outra pode remeter, tanto às crianças como aos pais e professores, sentimentos como insegurança e medo” (CRESTANI, 2019, p. 11). Isso se deve às falhas ocorrentes no processo, pois nem a escola de educação infantil nem a de ensino fundamental preparam devidamente a criança, ao contrário, cobram que ela se adapte e consiga se desenvolver de maneira significativa. Entretanto, ocorre uma ruptura, o que não deveria, porque o EF é uma continuidade da EI, no qual as atividades são mais intensivas, a grade é curricular maior, e, na EI, as demandas são compatíveis com a faixa etária infantil.

Na pesquisa dessa autora, as crianças participam em contexto em que se averigua a busca por um professor cuja prática seja mais focada no atendimento às necessidades do que nos conteúdos, principalmente a aquisição da leitura, que é uma ansiedade nessa transição.

Em “Práticas cotidianas da Educação Física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental”, Lano (2015) se dedica a dissertar sobre as crianças que vão da pré-escola para o 1º ano do EF, aos 6 anos, com ênfase nas práticas em educação física.

Sua pesquisa baseia-se em diálogos com autores, em registro em diário de campo, em entrevista, em grupos de conversa, em metodologias que se redesenham na intenção de verificar dificuldades nesse processo de mudança da EI para os anos iniciais do ensino fundamental.

O autor aponta, como resultado da pesquisa, a necessidade de o professor de Educação Física trabalhar, em suas atividades, a vivência e a cultura das crianças, associando-as ao currículo e aos conteúdos programáticos.

Fernandes (2014), em sua tese de doutorado “A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência”, desenvolve uma pesquisa qualitativa baseada em investigações sobre os significados da pré-escola conforme relatos de profissionais da Secretaria de Educação, equipe diretiva, professores, alunos e família de escolas municipais. Nessa abordagem enfoca a transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental.

A pesquisa de Fernandes foi suscitada pela percepção dos problemas ocorrentes na transição da pré-escola para o 1º ano do EF, no qual a frequência é obrigatória, mas organizada na EI, que não possui obrigatoriedade, que ocorre

somente aos 4 anos, na pré-escola nível I. Ademais, a carga horária é organizada conforme a grade curricular, que, no EF, passa a ser diferente.

Dessa maneira, ele demonstra que a transição passa a denotar um compromisso maior das crianças e de seus pais. O professor e a escola organizam-se em fazer cobranças no cumprimento das normas, mas é preciso entender que os discentes ainda são crianças e de poucos meses. Quando passam do ensino infantil para o 1º ano, ainda merecem ser tratados como crianças, com orientações e menos cobranças, para que seu desenvolvimento seja uma continuidade dos estudos pré-escolares.

Em sua tese de doutorado, Ramos (2015) organiza sua pesquisa focada no tema “Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental”. Assim, a autora investiga a temática sob a ótica e as percepções das crianças (de 5 a 7 anos) em relação a si, ao outro e ao mundo.

A autora ressalta que a criança é um ser espontâneo e descreveu suas vivências, relacionamentos interpessoais, ansiedades e aprendizagens da forma como entende, não precisando de inferências da pesquisadora.

Cada um dos autores pesquisados, em alguns momentos, mostrou, de forma direta ou indireta, que a transição da pré-escola para o 1º ano do EF causa sofrimento aos alunos/crianças ainda em seu desenvolvimento escolar inicial e, ao ingressarem no EF, recebem um monte de responsabilidades que antes eram bem menos. Isso vai desde as atividades, cumprimento de prazos e frequência até a ansiedade de estar no ensino fundamental com conhecimentos de leitura.

A escola e seus professores devem levar às crianças a ideia de que, quando vão para o 1º ano, estão continuando os estudos e terão o tempo suficiente para aprender. Para isso, os recursos lúdicos e outros precisam integrar sua prática, assim como era feito na educação infantil.

Em síntese, elaboramos um quadro conceitual que melhor explica como pesquisadores abordam o processo de transição da pré-escola para o 1ª ano do ensino fundamental.

Quadro 1 – Teses e dissertações relacionadas ao tema deste trabalho

TÍTULOS SELECIONADOS	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO EXECUTORA
Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares	Marchetti (2015)	Universidade Federal de São Carlos
A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações	Checconi (2016)	Centro Universitário de Araraquara – UNIARA
O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização	Cardoso (2018)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Martinati (2012)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais	Santos (2006)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Lima (2013)	Universidade Federal do Ceará
Tempos e espaços de transição: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Crestani (2019)	Universidade do Planalto Catarinense
Práticas cotidianas da Educação Física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Lano (2015)	Universidade Federal do Espírito Santo
A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Fernandes (2014)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental	Ramos (2015)	Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Percebemos que, apesar de o tema possuir similaridade, cada autor destaca situações e contextos de complexidade quanto ao processo de transição vivenciado pelas crianças e todos enfatizam o 1º ano do ensino fundamental como uma continuidade da educação infantil, o qual deve ser trabalhado pela escola e pelo docente de forma mais lúdica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Como início da educação básica, o ensino infantil orienta a criança para o ensino fundamental oferecido em instituições que atendem alunos na faixa etária de 0 a 5 anos, em períodos integrais ou parciais, regulamentadas e supervisionadas por órgão competente conveniado com o MEC.

A educação infantil brasileira, inicialmente, tinha caráter assistencialista, tendo o papel de cuidar em tempo integral dos filhos de famílias carentes e zelando pela saúde, higiene e alimentação. A responsabilidade da educação permanecia com a família.

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a criança como cidadão de direitos e isso se consolidou, em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente ampara os menores de 6 anos da seguinte forma:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: [...]

III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] (BRASIL, 1990, p. 73).

A educação infantil, assim, deve ser garantida pelo Estado, gratuita e qualitativamente, sem nenhuma distinção. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prima pelos direitos infantis, quando insere os seguintes artigos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Com base nesses três documentos dirigentes, as crianças passam a obter direitos cidadãos, o que denota respeito por esses indivíduos. A EI passa a ser a etapa inicial e importante da educação básica no país, atribuindo aos municípios sua manutenção e responsabilidade.

Às famílias e ao Estado não era obrigatório que se ofertasse educação infantil e as crianças fossem matriculadas, sendo uma atitude opcional. A partir de 4 de abril de 2013, essa ação facultativa passou a ser obrigatória. Isso podemos verificar no trecho da Lei nº 12.796 a seguir:

- Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]
- Art. 4º [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...]
- Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2013, p. 4).

Sendo assim, os pais passaram a ter também a obrigação de matricular as crianças com 4 anos na educação infantil, que passa a ter regras e direcionamentos bem parecidos com os do ensino fundamental, tais como:

- [...] frequência (60% do total de horas), calendário escolar (carga horária mínima de 800 horas e no mínimo 200 dias letivos), período (no mínimo 4 horas para turno parcial e 7 h para período integral), avaliação (sem objetivo de promoção) e documentação (expedição de documentação que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança) (BRASIL, 2013, p. 7).

Nesta fase educacional, as crianças são estimuladas a desenvolver suas capacidades motoras, sociais, físicas, emocionais, intelectuais e cognitivas por meio de atividades lúdicas, bem como obter noções de alfabetização.

A alfabetização na pré-escola, na rede particular de ensino, ocorre há mais tempo, porém está acontecendo, cada vez mais, também nas instituições de cunho público municipal. Sobre o direcionamento do ensino na EI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicam que mais importante é

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

É importante que o conhecimento da escrita e da leitura esteja no cotidiano da educação infantil, desde que respeite a fase das crianças e suas limitações.

2.2 NOVO ENSINO FUNDAMENTAL – LEI Nº 11.274/2006

Com a criação da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), surgiram algumas alterações na LDB nº 9.394/96, principalmente no que concerne à matrícula e à faixa etária dos alunos. Antes dessa alteração, as crianças concluíam a pré-escola aos 6 anos e ingressavam na 1ª série aos 7 anos. Dessa lei em diante, a pré-escola vai até os 5 anos, e o educando ingressa no 1º ano aos 6 anos. Sendo assim, o ensino fundamental deixou de possuir as oito séries e passou a se constituir de 9 anos. A meta era aumentar o tempo proposto para a alfabetização.

Oficializada a lei, foi estabelecido o “Ciclo Alfabetizador” ou “Ciclo da Infância”, objetivando alcançar a alfabetização das crianças por um período mais longo. A esse respeito, a Resolução CNE/CBE nº 7, de 2010, em seu art. 30, destaca que os ciclos do 1º, 2º e 3º anos

[...] devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento;
II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão [...];
III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização [...] (BRASIL, 2010, p. 8).

Percebemos, nessa citação, a alfabetização como diversificação de formas de ensinar e de aprender. Também é relevante que indica a aprendizagem nos anos iniciais do EF como continuidade, e não como início após o encerramento ou finalização da EI. Assim, a educação básica é uma só, que se vai estendendo em habilidades propostas aos alunos.

O Parecer CNE/CEB nº 4, de 2008, esclarece as estratégias/diretrizes pedagógicas necessários para auxiliar os docentes e as escolas, principalmente

quando se refere ao que é recomendado para os alunos de 6 aos 8 anos de idade (BRASIL, 2008).

4- O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de 'ciclo da infância'.

7- Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) garante maior período para que o aluno aprenda a ler e a escrever. Porém, esse tempo não evidencia que haverá a aprendizagem de forma consistente e eficaz. Após a implementação da lei, a reprovação não é mais permitida antes do 3º ano, apenas depois deste. Explicamos que essa retenção do aluno no 1º e 2º anos pode ocorrer por infrequência, não por coeficiente.

No Brasil, pesquisas enfatizam que grande parte dos alunos que chegam ao 3º ano do EF não tem competências para interpretar um texto. O Inep/MEC (BRASIL, 2016) declarou que 55% dos alunos, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apresentavam defasagem na leitura/escrita.

Essa indicação do parágrafo anterior reafirma que a implantação do ensino de 9 anos para o EF não surtiu os avanços desejados e necessários. Refletimos, então, que não é a faixa etária precoce que influencia a aprendizagem, mas, entre outros fatores, é importante reavaliar o meio, a vivência dos alunos, a estrutura familiar, os dados socioeconômicos.

Campos (2009) destaca que existem ações que podem ser postas em prática para que a aprendizagem ocorra nos anos iniciais do EF. Aqui enfatizamos a transição dos alunos da pré-escola para o 1º ano: participação mais ativa das famílias, eventos que aproximem os profissionais e estudantes da EI com os do EF, movimentos e visitas dos alunos da pré-escola para conhecimento da escola de anos iniciais, entre outras.

Professores da educação infantil precisam preocupar-se também com a alfabetização das crianças, pois é o início da educação básica. Esta deve ser de forma

natural e gradativa, levando estímulos prazerosos, de maneira que as crianças sejam aguçadas ao conhecimento.

Nessa perspectiva de aprendizagem com prazer, por meio do lúdico, a educação infantil faz seu papel com eficácia, apresentando diversos materiais e fazendo leituras e representações de contos infantis e outros gêneros textuais, além de brincadeiras e atividades que despertam a curiosidade.

Monteiro e Baptista (2009) citam como acontece esse primeiro conhecimento da leitura e da escrita pela criança:

Desde os primeiros contatos da criança com marcas gráficas impressas em livros, cadernos, cartazes, inicia-se um longo processo de construção de esquemas conceituais cujo primeiro desafio consiste em distinguir o que é desenho do que é escrita. Neste primeiro momento, ainda sem fazer essa distinção, a criança se propõe a imitar o ato de escrever. Como um jogo, ela crê que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever. O resultado dessas primeiras 'escritas' infantis pode parecer, desde o ponto de vista figural, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zag), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos (séries de linhas verticais ou bolinhas) (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 25).

Percebemos quanto a educação infantil é relevante para os alunos, pois, na base escolar das crianças e dos cuidados, ela contribui na formação de cidadãos críticos que conseguirão agir sobre os problemas do mundo que os cerca, além de preparar cidadãos que aprenderam, desde cedo, a respeitar e superar problemas no contexto de vida extraescolar.

Para Paz e Oliveira (2017), a BNCC indica que a integração da criança ao 1º ano do ensino fundamental é possível, resgatando algumas atividades típicas da EI, como os recursos lúdicos, as brincadeiras, jogos e brinquedos que eram e podem continuar sendo instrumentos didáticos para ensinar e aprender, “[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (2017, p. 53).

Ainda são necessárias algumas mudanças, mas já estamos no caminho certo. A história que nos permeia e nos deixou heranças com mais pesquisas e dedicação das políticas públicas será superada, de maneira a anular os fatos que influenciaram, de forma equivocada, no sistema educativo.

A seguir, buscamos complementar essas ideias com base nos fundamentos teóricos do ensino fundamental.

2.2.1 Conhecendo os fundamentos teóricos do ensino fundamental

Em complemento à Lei nº 11.274/2006, podemos afirmar que ela nos trouxe uma nova identidade ao ensino fundamental, formalizando que todos os educandos têm direito a uma educação igualitária, justa e gratuita para o exercício da cidadania, quando é dever do Estado, do município e da família contribuir para essa formação.

De acordo com seu art. 2º:

A Educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A educação básica constitui-se numa finalidade em buscar uma educação igualitária para todos, apesar de mudanças ocorridas pela Lei nº 11.274, de 2006, a qual precisou produzir normas sustentadoras e norteadoras para pais, professores e alunos por meio da qual o aluno ingressa aos 6 anos, estudando do 1º ao 9º ano.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo. O artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB), bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), deve convergir para os princípios mais amplos que norteiam a nação brasileira.

Temos, por lei, uma educação básica com ensino fundamental de 9 anos, devendo a criança ser matriculada aos 6 anos, cuja obrigatoriedade cabe aos pais ou responsável pelo menor de idade e ao Estado garantir e manter as vagas escolares para que atenda à demanda pública.

O art. 32, incisos I, II, III, IV, da Lei nº 9.394/96 expressa:

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedades humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 124).

O fato de o ensino fundamental ser de nove anos passou a ser um fator de auxílio para a progressão dos alunos, possibilitando a qualificação do ensino e do processo de ensino-aprendizagem (alfabetização e letramento) e levando a criança a ficar mais tempo no âmbito escolar.

2.3 A PRÁTICA DOCENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No 1º ano do ensino fundamental, a criança interessa-se por atividades diversificadas; assim, quanto mais o professor planejá-las e desenvolvê-las em suas aulas, mais facilmente alcançará a aprendizagem significativa de seus alunos.

Nesse sentido, a prática docente em turmas de 1º ano necessita ser de forma interdisciplinar, contemplando os conteúdos programáticos específicos para sua idade e aperfeiçoando estratégias que motivem os estudantes à participação.

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano (FAZENDA, 2002, p. 7).

Acrescentamos que o professor deve ser um pesquisador, pois a busca por conteúdos, estratégias e recursos exige estar constantemente conectado à internet, consultando livros específicos e produzindo planejamentos coletivos.

A interdisciplinaridade configura-se como

[...] uma 'nova' atitude frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria. Para essa nova atitude, ainda que seja uma busca utópica da totalidade, é o desejo de um ensino que considere a emoção tanto quanto a razão (ALVES, 2008, p. 73).

Mais do que mestre, o professor terá, nos anos iniciais do EF, o papel de mediador do aluno até o conhecimento sistematizado, para que o aluno seja capaz de associá-lo à vida. Mediante a aproximação entre aluno e professor, as afinidades vão-se estabelecendo, e a criança passa a obter mais autonomia para pesquisar e consultar os recursos possíveis para suas descobertas, quando o principal mediador é seu professor. Com isso, se o trabalho for interdisciplinar, o resultado certamente será muito mais significativo para as crianças: a aprendizagem.

Vivemos momentos de transição, de questionamentos. O desenvolvimento científico e tecnológico que ora vivenciamos também trouxe uma preocupante carência de sabedoria e introspecção. Vivemos uma época em que saberes e poderes parecem estar desvinculados. O professor, formado no antigo sistema, depara-se com situações para as quais não foi preparado e precisa formar um sujeito capaz de refletir sobre sua realidade pessoal, e um cidadão do mundo, capaz de conviver com as diversidades sem perder suas raízes (TRINDADE, 2008, p. 38).

Essa ideia de Trindade leva-nos à reflexão sobre a utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos pelos professores, já que grande parte ainda não tem o conhecimento e a prática se torna dificultada e, muitas vezes, impossibilitada. Desse modo, a formação docente deve direcionar-se a esse conhecimento, pois seria um importante meio para viabilizar a interdisciplinaridade nas turmas de 1º ano.

Na prática interdisciplinar, o docente planeja e apresenta o desenvolvimento das potencialidades do aluno: assim, o professor demonstra que confia na criança e em seu potencial, desenvolvendo as habilidades e atuando na motivação das competências do educando.

A aproximação entre professor e alunos cria laços de afetividade e confiança que levam à aprendizagem, muito importante na alfabetização (SOUZA, 2009) e no acolhimento ao aluno que advém da pré-escola e ingressa no 1º ano.

Geralmente o professor está mais acostumado a trabalhar sob a forma de projetos, entretanto é interessante desenvolver atividades interdisciplinares, já que, na educação infantil, o professor regente é diariamente apenas um e conta com os docentes de Arte, Educação Física, entre outras áreas específicas, em dias determinados pela escola.

Dessa maneira, o papel do professor não pode se fechar em suas decisões, precisa estar e manter-se aberto ao diálogo, às informações vindas do aluno, de seu contexto de vida, às informações que o mundo dissemina nos meios de comunicação e ao que o currículo apresenta. Por isso, é muito importante que esse profissional seja criativo e versátil, para que saiba utilizar as ferramentas que estão ao seu alcance e outras possíveis no processo de aprendizagem dos seus alunos.

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

Ao nos reportarmos à transição do aluno da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental como algo complexo em grande parte, precisamos recordar que a criança, antes da escola, participa de uma comunidade familiar. Desse modo, é importante que façamos uma abordagem sobre cada uma delas e posteriormente como deve ser sua participação conjuntamente para o desenvolvimento dos infantes em relação a esse avanço da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental.

A família é nosso primeiro convívio em sociedade e, quando os filhos ingressam na escola, os pais depositam tamanha confiança nessa instituição e passam a depositar nos professores as suas regras de comportamento, valores éticos e morais. Independentemente de pesquisas, essa realidade permeia grande parte da sociedade. Alguns pais, inclusive, acreditam na disciplina escolar em conformidade com a maneira com que obtiveram severamente a sua formação, esquecem que o contexto escolar visa à educação instrucional e cobra/espera a educação disciplinar aprendida em família.

Dessa forma, na educação infantil, a preocupação da família em relação à aprendizagem dos filhos é menos enfática. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, como a alfabetização é um processo que causa certa ansiedade, os professores são analisados pelos pais, algumas vezes de forma positiva, outras de forma negativa; os que têm seus filhos com sucesso escolar atribuem-no às próprias crianças, vendo os filhos/discentes com bons olhos, pois não veem motivo para os criticarem. Já os pais que têm seus filhos sofrendo com o insucesso escolar veem os professores com indiferença e remetem a eles a culpa do não desempenho na idade correspondente à série, o que muitos teóricos problematizam como fracasso escolar. Para Rocha e Macedo (2002, p. 39),

[...] a família sustenta algumas fantasias pessoais em relação à escola, por exemplo, o desejo de que ela eduque o filho, principalmente, com situações que os pais não se sentem preparados, como ocorre em questões que envolvem limites e sexualidade, ou ainda, que o filho seja preparado para ingressar em universidades e obter êxito profissional e financeiro.

A transmissão de valores e de ensinamento disciplinar compromete a atuação da escola e de seus professores, pois há uma dedicação excessiva em ensinar, na escola, o que se deve aprender em casa, com os pais. Assim, as turmas são

heterogêneas e cada aluno carrega sua história de vida, hábitos, costumes e problemas, o que dificulta ao docente atender a todos individualmente.

Há situações em que a família é convidada a participar da vida escolar dos filhos, mas se torna omissa, ausente, o que influencia negativamente no desenvolvimento das crianças, principalmente em se tratando no 1º ano. Conforme destaca Pequeno (2011, p. 51),

[...] é a família que desenvolve os laços afetivos e, sobretudo, materiais que são importantes para o desenvolvimento e bem-estar dos seus integrantes. Segundo a autora, a família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos, e no qual se aprofundam os laços de solidariedade, importante entre as gerações.

Percebemos que, até a pré-escola, os pais participam, de certa forma, da vida escolar das crianças. Eventos como festas, reuniões e outros são motivos para que principalmente as mães estejam presentes na escola.

No 1º ano do ensino fundamental, a participação não é mais a mesma, mostrando-se minimizada por compromissos antes não apresentados como empecilhos. Também comungam dessa ocorrência a ideia de que, por estarem na escola de EF, já possuem certa autonomia e não precisam mais dos pais ali.

Vale ressaltar que estudos indicam uma possível ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que pode indicar a família como expectadora no ensino-aprendizagem. Nesse caso, ela poderia estar sem referencial em relação ao comprometimento com a educação no espaço/contexto escolar, por não se sentir preparada para acompanhar o filho devido às atividades profissionais ou, ainda, por não se sentir convidada pela escola para participar dos eventos que esta realiza. Essa falta da família gera o que se percebe em grande parte das escolas: ansiedade, medo, indisciplina, dificuldades de socialização e dificuldades de aprendizagem (ROCHA; MACEDO, 2002).

Começamos a vislumbrar a necessidade de articulação das normatizações em que todos possam contribuir, entendendo que a ideia de responsabilidade está atrelada à autonomia dos sujeitos.

Essa percepção orienta uma conduta docente capaz de formar as crianças para a sociedade em que não cabe a ação pela vigilância, e sim pela necessidade de regras para uma vida em coletividade. A regra vem para organizar os processos dos espaços

em que compartilhamos essa percepção e orienta o professor a uma prática diferente: não apenas ensinar conteúdos, mas também transmitir valores aos alunos.

Assim, a indisciplina, a ansiedade, o medo e as dificuldades da criança que vai da pré-escola para o 1º ano podem estar atrelados a fatores externos à escola, como também intrínsecos às práticas e percepções docentes. Talvez os profissionais da EI não estejam preparando as crianças para essa transição, que é uma continuidade acadêmica mais ampla, com mais habilidades desenvolvidas, e os do 1º ano estejam totalmente preparados para lidar com as dificuldades constatadas no comportamento dos alunos, cujo professor requer um avanço quanto ao suporte ofertado para que eles desenvolvam subsídios para lidar com essas questões.

Cabe, ainda, elencar o diálogo e as relações que surgem do cotidiano. Portanto, as dificuldades podem estar nas interações estabelecidas nas instituições, pois há escolas que ofertam a EI e os anos iniciais do EF e, em alguns casos, a criança frequentará duas escolas diferentes: uma de pré-escola e a outra do 1º ao 5º. Esses traços caracterizam-se como as pessoas se apresentam nas suas relações com os outros, que trazem as marcas de seus padrões culturais, sendo constituídos no grupo a que pertencem. Nesse aspecto, devemos tratar a formação humana na perspectiva de autonomia, confiança e respeito. O que se insere, mais uma vez, é que a criança tendo, ou não, autonomia, a família deve estar próxima da escola, fazendo-se presente e auxiliando, bem como a escola precisa ser um espaço aberto aos pais, para que sintam segurança e desejo em estar ali, junto aos filhos. De acordo com Paro (1997, p. 30):

A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

A escola também exerce atuação educativa com os familiares, argumentando, inteirando, aconselhando, direcionando variados assuntos, numa tentativa conjunta de alcançar a educação. Não se deve desviar dela, pois, somente por meio da educação, fazem-se as transformações contínuas essenciais e permanentes na vida humana.

A parceria família/escola pode estar numa conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, em que é permitido aos pais falar e opinar sobre todos os assuntos, o que é de grande valia na tentativa de entender

melhor os filhos/alunos. A construção dessa parceria deveria partir dos professores, visando, com a proximidade dos pais na escola, que a família esteja cada vez mais preparada para ajudar seus filhos. Segundo Silva (2008), as famílias ficam impotentes quando os professores falam dos problemas dos filhos delas, pois não estão prontas para lidar com isso.

Escola e família, apesar de cultivarem objetivos diferentes, são instituições que complementam a formação humana, por isso o trabalho de parceria que se estabelece entre ambas é algo extremamente importante nesse sentido, conforme os estudos de Parolin (2015, p. 47), quando ela assim afirma:

Cabe à família a tarefa de estruturar o sujeito em sua identificação, individualização e autonomia. Isso vai acontecendo à medida que a criança vive o seu dia-a-dia inserido em um grupo de pessoas que lhe dá carinho, apresenta-lhe o funcionamento do mundo, oferece-lhe suporte material para suas necessidades, contam-lhe histórias, fala sobre as coisas e os fatos, conversa sobre o que sente e pensa, ensina-lhe a arte da convivência.

Dessa maneira, utilizamos as palavras da autora para mencionar a necessidade de os pais intervirem ou melhorarem o desempenho do educando em sua aprendizagem. Assim, com base na citação de Parolin (2015), entendemos que a família é formadora do indivíduo em caráter, valores e identificação e ensina a conviver. A escola, apesar de acolher a criança, demonstra afeto por ela, cuida e vai muito além, pois é responsável por sua formação acadêmica, uma relação que, acima de tudo, se dedica a ensinar e aprender.

A Lei 9.394/96, em seu art. 2º, declara:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Quando se trata do significado da parceria que deve ser firmada entre escola e família, compreendemos os dados que envolvem o processo educacional infantil, em que as autoras Bassedas, Huguet e Solé (2011, p. 285), consideram que o “[...] contato entre a família e o educador é uma questão primordial, que convém cuidar e fazer funcionar”. De fato, na educação infantil, o contato entre os pais, as mães e os professores costuma ser mais frequente do que em outras etapas, por isso podem estar mais relacionados com os comentários da jornada ou com determinados acontecimentos que não ocorrem normalmente.

Apesar de a escola ser fundamental na vida dos alunos, ela não pode assumir a responsabilidade dos pais na educação das crianças, na condição de filhos. Essa instituição tem outros focos: a formação acadêmica, o ensino-aprendizagem de conteúdos e a construção do conhecimento. A escola é um espaço que pode ser escolhido pelos pais e alunos. A família não se escolhe, e não há como mudar essa consanguinidade. As escolas mudam, mas a família permanece. O estudante, na visão da escola, quando não mais está em seu espaço, é só um ex-aluno. Para os pais, esse filho é para sempre (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2011). Assim, não é o professor da pré-escola que vai acompanhar a criança no ingresso e na permanência nos anos iniciais do ensino fundamental, aqui especificamente no 1º ano, e sim a família, na pessoa dos pais. O docente pode e precisa orientar a criança, para que essa transição seja tranquila, mas são os pais que darão o suporte maior, o acompanhamento necessário.

Dessen e Polonia (2007, p. 22) conceituam a família:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Assim, a criança necessita da família para se integrar ao mundo escolar e social, pois se configura como a base em que os sentimentos, as histórias, a cultura, os hábitos, valores e outros conhecimentos vão se formar, para que ela tenha condições de compartilhar com outros grupos de forma harmoniosa, ou não. Cada indivíduo carrega consigo o que é peculiar à sua família, que é diferente das outras e certamente essas características diferentes podem causar divergências.

Em relação à escola, Dessen e Polonia (2007, p. 25) a entendem como o

[...] sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade.

É imprescindível que o professor infantil, aqui destacamos o da pré-escola e do 1º ano do EF, saiba trabalhar essas divergências de maneira a aproximar as crianças, para que conheçam e aceitem as diversidades e não as exaltem, o que pode causar sentimentos negativos, como a segregação e a exclusão.

Para Penin (2013, p. 25), torna-se relevante que “[...] a escola, na pessoa do professor, assuma a função mediadora [...]”, para que, além das metodologias escolares, ele busque inteirar-se das metodologias gerais que regem a vida dos seres humanos, tais como regras, normas, conduta, valores, entre outros.

Além disso, essa instituição precisa envolver-se em uma aprendizagem discente voltada para temas de grande importância na sua vida, em particular e de forma coletiva, no caso meio ambiente, cidadania, ética, sexualidade, entre outros, que o farão descobrir o espaço escolar como meio de socialização e de conhecimentos.

Freire (1985) destaca que o professor, em grande maioria, por falta de tempo – devido a uma jornada excessiva de trabalho – ou por qualquer outro motivo, passa a não acompanhar o que a mídia mostra aos seus alunos, fazendo com que suas aulas sejam repletas de ideias ultrapassadas, com informações antigas, que não interessam aos alunos.

Escolas e seus educadores necessitam rever a tentativa de querer “criar” futuros médicos, juízes, professores, industriários que visem apenas à quantidade (de dinheiro, de horas trabalhadas, de bens a comprar, de *status*). Entretanto, é preciso formar cidadãos com qualidade crítica, ética e política que saibam os seus direitos, cumpram com seus deveres, se respeitem e ao próximo e entendam quanto suas ações e ideias contribuem para a história do país da qual fazem parte. Nesse sentido, conteúdos, carga horária e outras demandas escolares são importantes, sim, e devem ser cumpridos, mas, na transição da criança para o 1º ano do ensino fundamental, devem-se manter algumas ações da rotina da pré-escola, para que a criança se identifique e se sinta mais à vontade, como rodas de conversa, cantinhos (leitura, escrita...) brincadeiras, jogos, oração, música.

Entendemos ser importante que a família e a escola se preocupem menos com o “ter” do aluno/filho e se voltem à preocupação com o “ser” dele, trabalhando valores, virtudes, elogiando e fazendo vencer desafios, ações que são simples, criam autonomia e segurança nas crianças e deixam um espaço mais lúdico e infantil (na pré-escola), para ingressar num espaço, muitas vezes, menos infantil, com mais atividades, mais compromissos a cumprir, mais cobranças.

Autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, mas marcando as lições de vida para as liberdades, mesmo quando tem um comentário programático a propor, deixar claro, com seu

testemunho. O fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 2007, p. 94).

Sobre as relações humanas no interior da escola, Paulo Freire (2007) enfoca, a todo momento e com ilustrações simples, algumas maneiras menos complexas de driblar as dificuldades, no alcance de uma educação que valha a pena para a instituição e principalmente para os indivíduos que dela participam.

Para isso, o professor não necessita “descer do palco”, pois, na avaliação do autor, aluno e professor precisam estar num nível bem próximo, haja vista que a proximidade é que formará o elo de que a educação precisa: autonomia. Ao inferir a autonomia, não se deseja, aqui, afirmar que o aluno procurará sozinho seu caminho, mas com o direcionamento de seu mestre.

Os instrumentos utilizados por esse último farão com que o educando chegue ao seu fim. No espaço escolar, professor e alunos criam perspectivas e laços afetivos que lhes proporcionarão condições de avançar em seus propósitos de ensino e aprendizagem (DESSEN; POLONIA, 2007).

O educando precisa sentir-se seguro e capaz de tomar as decisões necessárias ao seu crescimento como pessoa/cidadão. O professor precisa, em contrapartida, estar seguro de suas técnicas, métodos e aplicações para desenvolver, de forma coerente e eficaz, o seu trabalho.

Ante as inovações que surgem a cada dia, é mister que o docente seja capaz de coletar o conhecimento que as crianças carregam em si e o das interações que elas fazem com o mundo a sua volta, para que ele crie momentos de associações em sala de aula com o que vão conhecer por meio dos seus ensinamentos (FREIRE, 2007).

Com isso, estreitam-se as diferenças e demonstra-se quão competentes podem ser educando e educador, pois ambos se completam, sem jamais um anular o conhecimento do outro.

Para Hora (2007), é importante apontar a escola como meio capaz de orientar pessoas para o senso crítico, para a revolução dos saberes, para assim questionar o que de errado está ocorrendo, para reivindicar os seus direitos, construir e lutar por uma vida mais digna, num mundo melhor e mais justo.

Educação significa tanto ensinar conteúdos necessariamente quanto orientar por meio das possibilidades de interação de conhecimentos natos (na família),

conhecimentos escolares (com o professor) e conhecimentos de mundo (com experiências), por meio dos quais se podem alcançar objetivos na vida.

Antes de tentar estabelecer autonomia nas crianças, a escola precisa obter a sua, com ensino que abarque as necessidades dos alunos, para que eles se desvinculem de políticas de interesses, de contrastes entre classes sociais ou ideológicas, ou diferenças raciais, entre outras. Mediante a liberdade e a afetividade, fazem-se cidadãos comprometidos com a verdade. E, por meio da verdade, a escola cidadã passa a existir, com o foco no aluno e em tudo quanto ele tem a acrescentar à prática docente (MORIN, 2007).

A educação brasileira contemporânea aponta uma extensa gama de conteúdos programáticos, de metodologias dinamizadas, estudos e mais pesquisas indicando a necessidade de inovar, levar até o aluno o que de melhor se pode fazer. Toda essa ideologia passa a ser convincente e até certo ponto chega a ser compreendida pelos docentes como a mais adequada. Entretanto, é preciso que a escola trabalhe com foco no que os alunos necessitam aprender, e não apenas no que ela imagina que deve ser ensinado.

Constatamos, na realidade, ser um currículo pronto – não se sabe até que ponto o professor participou de sua elaboração – que passa a integrar as salas de aulas das escolas do meio urbano e do meio rural indistintamente. Ora, parece até comum dizer que as realidades são bem diferentes, bem como a clientela a quem ele se dirige. Por isso, o currículo precisa ser ressignificado, adequando-se às necessidades peculiares a que a instituição atende.

Em relação ao atendimento aos alunos, no que se refere à sua aprendizagem, aos principais quesitos a serem observados pela escola em seu currículo e à organização em seu espaço e tempo institucional, o ensino e a aprendizagem devem ser desenvolvidos concomitantemente e precisam ser considerados em suas necessidades básicas, que estão além das salas de aula e da escola, perpassam seus limites e alcançam o contexto em que o educando vive (MORIN, 2007).

O ensino pressupõe a formação (inicial e continuada) e inclui o planejamento, a atuação e a avaliação das atividades. A aprendizagem requer tempo e maturidade dos alunos, que são adquiridas por meio das experiências que eles têm em sociedade. Por isso, o docente deve ser “paciente” com o tempo de maturação da criança em que cada uma aprende, compreendendo que a turma não deve ser vista de maneira homogênea, mas compreendendo cada discente como único.

Além da observância sobre a maturidade dos alunos, é importante que o docente escolha os recursos didáticos adequados ao ensino e aprendizagem. Quando falamos em currículo, abordamos a seleção, sequenciação e dosagem “[...] de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem” (RANGEL, 2003, p. 48).

A elaboração e a implantação do currículo são provenientes de processos divergentes, com decisões necessariamente negociadas. Ou melhor, a principal negociação ocorre na relação pedagógica, quando professores redefinem a programação segundo as especificidades que coleta em relação às crianças, individualmente, observando a forma como a turma e seus alunos recebem o conhecimento.

A organização do currículo pode ser entendida, assim, como o conjunto de atividades realizadas pela escola, na distribuição das áreas de conhecimento (as componentes curriculares), por série/ano, modalidade de ensino e carga-horária dos professores e alunos.

Entendemos que o espaço da escola não é apenas um “[...] local onde se abrigam alunos, livros, professores” (PATTO, 2004, p. 53), em que se realizam atividades de aprendizagem, mas também é um espaço que gera ideias, sentimentos, opiniões a serem compartilhados entre diferentes personagens: alunos, professores, equipe escolar.

Ao professor é requerida a função de mediador comprometido em compreender o universo dos avanços tecnológicos, científicos, metodológicos, mas, sobretudo, em adequar essas novas informações ao contexto do qual o aluno faz parte (DESSEN; POLONIA, 2007).

É preciso um professor assim para que os alunos também se sintam “humanos”, responsáveis, cidadãos.

Os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental precisam analisar sua prática e postura, na qualidade de formadores de opiniões e conceitos, propagadores de leis e direitos, “cobradores” e fiscalizadores de ações.

Freire (2007, p. 94) nos explica a relevância das relações entre educador e educando.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. [...] Ensinar e, enquanto

ensino, testemunhar aos alunos o quanto é fundamental respeitá-los e respeita-me são tarefas que jamais dicotomizei.

Assim, a parceria entre a família e a escola assegura que cada uma dessas instituições assuma sua função na vida da criança, principalmente a que ingressa no 1º ano do ensino fundamental, dando-lhe atenção nessa transição, para que se sinta preparada para assumir os desafios em relação às demandas que se impõem, desenvolvendo as habilidades necessárias ao processo.

Quando falamos em qualidade, revolução do ensino e escola cidadã, devemos compreender o que, de fato, professor e aluno significam nesse contexto. Gadotti (2009) indica que, para muitos, professor é quem ensina e aluno é quem aprende. Alguns até arriscam, em algum momento do cotidiano da sala de aula, dizer ao aluno: “Você está aqui para aprender”. Mas ensinar o quê? E a quem? Aprender o quê? E com quem?

As novas estratégias de ensino-aprendizagem contradizem-se, ou melhor, igualam-se a algumas utilizadas no passado, quando não há, de fato, boas relações humanas no ambiente escolar (SOARES, 2003).

Entendemos, com tudo o que foi abordado, que o espaço escolar merece ser mais bem aproveitado, não apenas com métodos, não somente com profissionais, nem com máquinas de última geração, nem muito menos com projetos bem estruturados; importa que ele se forme numa mistura em que um pouco de cada um desses aspectos se funda, concretizando num misto necessário ao atendimento das necessidades das crianças.

Entendemos também que, muito mais do que os conteúdos programáticos, a escola precisa oportunizar às crianças sua participação em projetos culturais que poderão aproximá-las umas das outras e integrá-las na sociedade (GADOTTI, 2009).

Dessa maneira, educadores, alunos, família e a comunidade escolar precisam trabalhar em conjunto, visando ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada um em prol do todo. Isso é a concretização do que se pode considerar o progresso. Isso realmente podemos chamar de escola.

Compreendemos que toda proposta educacional surge com base num modelo já existente, ao qual o professor ajusta à sua maneira. Desse modo, o professor do 1º ano, independentemente de como seja a proposta curricular da escola, busca fazer para a criança a transição como uma continuidade dos estudos, criando momentos que a remetam ao universo da educação infantil.

4 DIFICULDADES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO QUE PREJUDICAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AFETAM SUA APRENDIZAGEM

Segundo Martinati (2012), quando a criança passa da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, seu pensamento é o de deixar um contexto para iniciar outro. Entretanto, não é isso que entendemos acontecer, pois trata-se de uma continuidade nos estudos, mais uma etapa da educação básica.

Essa visão deturpada da criança é criada, muitas vezes, pela família, que injeta ideias de que agora vai aprender a ler e escrever e aprenderá mais coisas; em outros momentos, é gerada pela escola, onde os professores apresentam o 1º ano como uma série cheia de demandas que criam sentimentos, como medo, rejeição, ansiedade e até pânico.

Não é difícil presenciar crianças que choram desesperadamente nas salas de 1º ano, por vários dias; ou outras que não conseguem realizar as atividades propostas; há também as que não desejam ir à escola e têm febre ou outros sintomas; e, ainda, as que se rebelam contra os professores e causam indisciplina. São inúmeras as ocorrências que dificultam a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental (SANTOS, 2006).

Como expusemos no capítulo anterior, tanto a família quanto a escola devem estar preparadas para lidar com as complexidades que envolvem a transição do aluno da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, a atuação docente precisa ser um diferencial em sua sensibilidade, para acolher a criança recém-chegada ao 1º ano (MARTINATI, 2012).

Cardoso (2018) analisa que o 1º ano do ensino fundamental carrega em si a ideia de alfabetização, ou seja, os pais e professores apresentam uma ansiedade para que as crianças iniciem o processo da leitura que, muitas vezes, é repassado a elas, que também se tornam ansiosas para ler.

Na realidade, Soares (2003) afirma que a alfabetização inicia no momento em que a criança ingressa na escola e a acompanha até que desperte para a leitura fluente e o letramento a acompanha praticamente por toda a vida, pois agrega a compreensão do que lê.

É importante explicarmos, daqui em diante, esses processos de alfabetização e letramento, pois a ansiedade em torno deles é um dos principais fatores que atrapalham o desenvolvimento e a aprendizagem infantil nessa transição.

As atividades de alfabetização e letramento devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento, para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita. Assim, a história lida pode gerar várias atividades de escrita, como pode provocar uma curiosidade que leve à busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história podem vir a ser objeto de atividades de alfabetização; poemas podem levar à consciência de rimas e aliterações. O essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação, que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil (SOARES, 2009, [s.p]).

A alfabetização depende essencialmente da prática docente, e o letramento liga-se à alfabetização como algo interligado, enraizado, arraigado dos estímulos que ela possa agregar aos conhecimentos que a criança já possui dos contextos sociais aos quais integra em sua vida extraescolar. Dessa maneira, esse artigo tem por objetivo geral compreender a alfabetização e a prática docente no desenvolvimento das crianças que estão nessa fase.

Soares (2003), sabendo que a educação básica é um processo contínuo e a criança está sempre aprendendo, entendeu como relevante realizar um estudo no intuito de refletir sobre como alfabetizar e qual a melhor prática a ser utilizada na alfabetização de crianças.

No campo da educação, existem práticas de alfabetização que se apresentam mecânicas, formais e repetitivas. Essas atividades, na maioria das vezes, são apresentadas à criança pelos professores como única estratégia de ensino. Muitas vezes, a criança nem sequer sabe o significado de algumas atividades, apenas segue um modelo de alfabetização que cumpre a função maçante e cotidiana em sala de aula. Segundo a BNCC (BRASIL, 2016), as práticas docentes na alfabetização infantil precisam ser revistas e melhoradas, oportunizando às crianças uma aprendizagem significativa que lhes permita autonomia, para prosseguir seguramente seus estudos.

Há práticas que deixam a criança retraída, sem liberdade para expor qualquer opinião. Nesse sentido, Soares (2003) afirma que há prejuízos em sua participação e certamente na aprendizagem e desenvolvimento da habilidade da leitura. Uma criança contida em seu ato de ler pode representar inibição por toda a sua vida acadêmica e pessoal.

As práticas e os métodos realizados pelos profissionais na alfabetização infantil nem sempre são a garantia de que as crianças aprenderam ou isso está dando certo. Assim, julgamos relevante que o docente alfabetizador analise os métodos que são utilizados em suas aulas, o que eles têm de positivo e o que deve ser descartado. A esse respeito, Freire (2011, p. 11) ensina que, na alfabetização,

[...] o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compressão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Ferreiro (2011) considera que atualmente a alfabetização se configura como um processo contínuo, em que a criança inicia na pré-escola e a tem por toda a vida. Ela sofre interferências dos métodos e instrumentos utilizados. No passado, as cartilhas representavam o recurso principal no planejamento e prática docente; nos dias atuais, a internet tem sido recorrida mais intensamente, não somente devido à pandemia da covid-19, que desencadeou o isolamento social, mas também aos *softwares* e vídeos/animações que já vinham despertando nas crianças a necessidade de aprender a ler.

A educação constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança como ser humano ético e crítico, sendo dever do Estado garantir o acesso e atendimento às necessidades básicas da criança: sociais, cognitivas, afetivas e físicas.

No entanto, obedecendo e atendendo às características e necessidades peculiares de cada escola e turma, a alfabetização também visa à socialização, preservando a individualidade do indivíduo.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1997):

A Educação cumpre um papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento do indivíduo, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe.

A escola apresenta-se para a criança como um dos principais espaços sociais, após seu lar. É nela que ela desenvolve suas primeiras experiências sociais e também onde ela conhece outros conceitos, na maioria das vezes bem diferentes dos seus.

Essas divergências conceituais vão dificultar a aprendizagem, pois palavras, atitudes e cálculos, entre outros, estão se apresentando nas aulas pelo docente de outra forma, diferentemente da aprendida no espaço em que a criança vive. Por exemplo, o troco vivenciado em casa e no armazém da rua são processos diferentes dos realizados na escola, pois o contexto de vida não exige contas bem elaboradas ou mesmo que se “tire a prova”. Serão cálculos realizados por meio dos dedos ou com o uso da calculadora. Isso ocorre também na leitura, pois a interpretação da criança vai depender das associações que ela faz.

Sendo assim, Dessen e Polonia (2007) explicam que a criança, muitas vezes, conhece algo no contexto de vida, mas não consegue reconhecer nas aulas dadas na escola, pois não se configura como significativo para ela. Se o professor e a família criarem expectativas de que ela vá aprender mais rapidamente e seja alfabetizada logo que ingressa no 1º ano, criarão mais momentos de angústia e ansiedade do que a aprendizagem em si.

Tosatto e Porfilho (2014, p. 4) destacam que

[...] concepções, significados e imagens diferentes compõem a visão dos professores que trabalham com as crianças, e esses olhares, certamente, determinam modos de atuação e possibilidades de trabalho com os pequenos. Assim, há diferenças entre as ações de um professor que concebe a criança como um ser incompleto – que ainda não sabe, não pode, não faz, mas que está sendo preparada para ser, saber e fazer – daquele que, por exemplo, acredita verdadeiramente na potencialidade das crianças e as vê como alguém que já sabe, pode e faz com competência muitas coisas; alguém que se utiliza de linguagens criativas e inovadoras para compreender e dialogar com o mundo.

Aprender, na vida infantil, é conhecer e reconhecer. Essa dinâmica transcende o que a escola e seus professores do 1º ano imaginam ensinar por meio de suas sistemáticas e seus planos bem elaborados.

A aprendizagem para a criança ocorre quando ela entende o conteúdo como significativo, como algo que será útil em sua vida (FERREIRO, 2011).

Quando a escola ensina de forma tradicional, com metodologias como aulas expositivas, atividades em folha ou no quadro de forma mecanizada, a aprendizagem é mais dificultada, pois necessita de que os alunos (crianças) abstraíam, e isso para crianças de 5 e 6 anos, é complexo, pois ainda necessitam de recursos concretos, palpáveis que possam ver, sentir, tocar, já que crianças ainda não compreendem conteúdos abstratos.

Assim, o anseio pela alfabetização e letramento infantil é algo urgente por parte de pais e professores, que repassam para a criança sentimentos que atrapalham sua aprendizagem e dificultam sua transição da pré-escola para o 1º ano do EF. Esses processos devem fluir no cotidiano da criança, que precisa se sentir segura, para que eles aconteçam (SOARES, 2003).

Para Coelho (2010), os pais, muitas vezes, não possuem formação acadêmica para agir de maneira tranquila e alguns, provavelmente a maioria, devem ter sido alfabetizados por meio de métodos tradicionais de ensino, que levavam ao registro decorado das sílabas e palavras e dificultavam o letramento, o que hoje não mais se adota nas escolas.

O próximo fator que julgamos, após leituras e pesquisas, prejudicar a transição da criança da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental é o professor atuar em turma de alfabetização sem ter perfil para isso. A formação superior ou especializações não significam que esse profissional esteja preparado para assumir este tipo de turma; é preciso ter sensibilidade, afetividade e reconhecimento a respeito da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, para trabalhar em prol de sua aprendizagem. Nem todas as crianças aprenderão a ler, algumas conseguirão no 1º ano, outras no 2º ano e, ainda, haverá quem consiga, ou não, no 3º ano. Sua prática docente deve voltar-se a atividades e ações que motivem os alunos e os façam se sentir seguros e sem cobranças quanto ao desenvolvimento (COELHO, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 19) destacam que

[...] a alfabetização e suas diretrizes estão pautados por princípios decorrentes de estudos, pesquisas, práticas e debates desenvolvidos nos últimos anos, cujo objetivo principal é o de adequar o trabalho escolar a uma nova realidade, marcada pela crescente presença dessa área do conhecimento em diversos campos da atividade humana. Um norteador com a finalidade de fornecer elementos para ampliar o debate nacional sobre o ensino dessa área do conhecimento, socializar informações e resultados de pesquisas, levando-as ao conjunto dos professores brasileiros visando à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança brasileira tenham acesso a um conhecimento matemático que lhe possibilite de fato sua inserção, como cidadão, no mundo do trabalho, das relações sociais e culturais.

Os PCN indicam que a alfabetização, mais do que o ensino da leitura, abre a busca por conhecimento, em que o indivíduo se sinta parte da sociedade, podendo ler e interpretar placas, anúncios, correspondências, que facilitam sua comunicação e socialização.

A prática da alfabetização deve estar associada ao conhecimento como e/ou para a extensão da vida intraescolar e extraescolar, não apenas ler para ser avaliado na escola, mas aprender para pôr em prática. “Essa prática de ensino mostrou-se ineficaz, pois a reprodução correta poderia ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não aprendeu o conteúdo” (BRASIL, 1997, p. 39).

O professor é parte fundamental nesse processo, ele tem o papel de tanto expor os conteúdos quanto contribuir, motivando para que o aluno chegue ao aprendizado. Entre suas inúmeras funções, o professor é mediador, controlador e incentivador.

Sabemos que a criança é muito espontânea e possui uma capacidade bastante evoluída para aprender; entretanto, na educação infantil essa capacidade reduz-se em relação ao ensino baseado em abstração, pois necessita de recursos concretos para que aprenda.

Para Castanheira, Maciel e Martins (2009), é preciso que as atividades voltadas à alfabetização e ao letramento sejam planejadas e expliquem sua relevância nesse processo:

A prática de ensino é uma ação intencional, que procura atingir determinados fins e, para ser realizada, apoia-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade da sala de aula, nos conteúdos a serem ensinados, e no perfil dos alunos que são objeto desse ensino. Embora muitos profissionais conheçam como funciona a realidade das turmas de alfabetização as situações vividas quando o professor ensina a ler e a escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 36).

A prática de utilizar materiais como folhas xerocopiadas ou caderno com planejamento de anos anteriores não pode ser utilizada como padrão pelo docente alfabetizador, pois, conforme afirmam os autores acima, cada turma e cada aluno possuem suas especificidades e sempre há diferenças que devem ser consideradas em alfabetização.

O planejamento deve ser uma ação conjunta, não se aplica somente ao professor, dependendo de aspectos organizacionais e profissionais (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009).

Libâneo (2004) indica que, ao planejar, o professor organiza sua aula e, com base nesse plano, consegue coordenar e racionalizar a atividade escolar: a aula. Para ele, a ação de planejar não está arraigada a um processo burocrático a cumprir; ele é

[...] antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentada em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 2004, p. 93).

Ao planejar a leitura para o 1º ano, por exemplo, a BNCC destaca que o docente deve atentar para alfabetização tanto das letras quanto dos números, além dos signos e imagens que permearão os conteúdos das aulas.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2016, p. 54).

Esse documento assegura que existe a associação entre o desenho e a escrita, e esta passa a ser decodificada pela criança, que depois a assimila e a leitura flui. O letramento surge a seguir, pois é o momento em que ela consegue ler e compreender o que leu. Essa leitura envolve palavras, textos, imagens e necessita de autonomia em relação ao que leu e de que forma o fez.

Castanheira, Maciel e Martins (2009) desenvolveram procedimentos que julgaram como necessários à organização das atividades:

- no primeiro momento, eles se organizaram de acordo com os conteúdos, tais como: sequenciação e complexidade dos conteúdos; atividades com repertório diferenciado; e articulação de capacidades linguísticas e de conteúdos diferentes;
- no segundo, agruparam-se conforme o tipo de atividades: abertas (na promoção e reflexão que exigem negociação e resolução de problemas); fechadas (realizadas com autonomia e de maneira individual); contextualizadas (requerem o uso e direcionamento da leitura/escrita); lúdicas (envolvem jogos, brincadeiras, divertimento e lazer);
- o terceiro critério diz respeito às formas de realização das atividades pelos alunos: diferenciadas (atividades diferentes realizadas pelos alunos ao mesmo tempo); coletivas (uma atividade que exige a participação de toda a turma);

- o último procedimento, conforme destacam Castanheira, Maciel e Martins (2009) é em relação à participação discente no planejamento: em forma de decisões coletivas e a avaliação e (re)definição para as atividades seguintes.

Segundo os autores, esses procedimentos podem auxiliar na definição do planejamento e nas atividades que o professor deve inserir em suas aulas.

Na alfabetização, o tempo escolar deve ser bem aproveitado, por isso, além de planejar, é relevante replanejar, pois o que não for alcançado num dia poderá ser em outro. O letramento é algo que surge sempre interligado à alfabetização, como que dependente dela, de maneira que ela fosse sua raiz. Soares (2003, p. 8) apresenta essa ligação entre a alfabetização e o letramento:

[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

Constatamos, com base na citação acima, que nem o docente nem a escola, tampouco a família, determinam a alfabetização da criança, pois o tempo de aprender é contínuo e individual. O tempo escolar envolve a rotina, mas não se deve comparar esse tempo com o tempo de aprendizagem, uma vez que este envolve a maturação da criança, seu envolvimento e desejo em aprender.

O mais importante é não perder de vista a sintonia entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos. Deve-se considerar que os processos de alfabetização e letramento precisam ser trabalhados de forma contínua ao longo dos primeiros anos de escolaridade, sempre estabelecendo uma visibilidade dos objetivos de trabalho a serem alcançados e sistematizando as ações para concretizá-lo (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 57).

Ao planejar e atuar, o professor do 1º ano precisa entender que os objetivos são projetados sobre a aprendizagem esperada pelos alunos, individualmente, e não apenas em relação às expectativas e anseios do professor.

Kramer (2015) assegura que a pré-escola tem como missão contribuir com a escola, que será sua continuidade. Desse modo, é importante cuidar, brincar, e principalmente se preocupar com o conhecimento das crianças, pois as aprendizagens serão pertinentes no ensino fundamental.

Percebemos que existe uma preocupação e dúvida em relação a alfabetizar, ou não, os alunos na pré-escola. Para Soares e Batista (2005), isso não é o mais importante. Entendem que esse processo de alfabetização e letramento deva iniciar

nessa fase, prosseguindo na escola de ensino fundamental. A isso, explicam que, para se alfabetizarem, as crianças precisam “ter o domínio” sobre alguns requisitos que ainda lhes faltam. Não que seja impossível, mas que não haja necessidade de forçar os alunos à leitura fluente. Para Soares e Batista (2005, p. 47),

[...] esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

Nesse sentido, estar alfabetizado precisa envolver mais do que necessariamente ler. Importa que se compreenda o que leu e faça associações do que leu, utilizando-se do conhecimento em leitura para a aplicação nas relações que se estabelece com outras pessoas. Atividades que desenvolvam a leitura na criança (na escola) da educação infantil precisam ser direcionadas pelo professor, pois a criança ainda não possui um amplo conhecimento vocabular, mas restrito à sua competência.

Finalmente, o terceiro fator que consideramos pertinente ao desenvolvimento dos alunos e dificulta a sua transição da pré-escola para o 1º ano é a afetividade, o cuidado da escola/professor para com ela. Esse cuidado não depende somente da escola/professor, mas principalmente dos pais, que imaginam, muitas vezes, não ser necessário fazer aquele acompanhamento realizado nos anos anteriores (na educação infantil). Os pais tornam-se mais ausentes que antes, julgando que a criança, por estar nos anos iniciais do ensino fundamental, já possui autonomia para se desenvolver sozinha. Isso implica também a atitude de levar e buscar a criança na escola, que é cessada pelo responsável, quando o filho chega ao 1ª ano (CHECCONI, 2016).

A afetividade e os cuidados com os alunos, na etapa pré-escolar, precisam também integrar os anos iniciais do ensino fundamental, aqui especificamos o 1º ano, principalmente por entendermos que um nível de ensino é continuidade do outro, por ambos se traduzirem na educação básica.

A instituição escolar precisa ter um papel de facilitadora, estimulando a aprendizagem, para não inibir o desenvolvimento infantil em construção como cidadão. A criança configura-se como um ser emocional afetivo, e, dessa forma, é

preciso trabalhar com afeto, pois é o melhor caminho para contribuir na integração de todos.

[...] a pedagogia Walloniana defende uma educação não excludente em nenhuma hipótese as crianças com dificuldades escolares ou com comportamentos inadequados (desatenção, agitação, indisciplinas) não podem conviver num ambiente repressivo e coercitivo; elas precisam de um ambiente favorável às suas características, de maneira que possa conviver com a coletividade. Lidar com esses comportamentos inadequados tem como grande saída a afetividade, pois eles, geralmente, são decorrentes de uma vida afetiva desequilibrada. Para reverter as reações inadequadas, por exemplo: a fanfarrice escolar, é preciso provocar atos louváveis, mostrando ao indivíduo suas capacidades. Embora em sua proposta seja muito enfatizada o lugar que ocupa a afetividade no desenvolvimento infantil, Wallon não descuida do desenvolvimento da inteligência e da importância do papel da escola nisso (ALMEIDA, 2008, p. 148).

A escola pode ter um papel de facilitadora, estimulando o processo de aprendizagem ou inibindo o desenvolvimento da criança em construção como cidadão.

Se a escola tem papel fundamental na formação da personalidade infantil, muito antes da escola, a família tem sua parcela de contribuição. A família tem uma participação essencial sobre o aspecto afetivo, tanto que os problemas familiares, quando não bem administrados diante dos filhos, podem ter efeitos nocivos para o equilíbrio afetivo da criança (ALMEIDA, 2008, p. 151).

A escola deve proporcionar um ambiente capaz de despertar o interesse da criança, para que ela interaja com outros indivíduos, com o objetivo de criar laços afetivos, de respeito e amizade, por meio de métodos de ensinamentos inovadores, atendendo às necessidades de cada aluno.

As pesquisas Wallonianas sobre a afetividade trouxeram contribuições para questões relativas à atenção e ao interesse das crianças nas atividades escolares. Wallon insere 'que a escola deve ser oficialmente responsável pela personalidade infantil', devendo se interessar por tudo o que concerne a criança, seja do ponto de vista biopsicológico, seja das condições materiais e sociais de sua existência, para então poder promover um ambiente apropriado ao desabrochar de suas habilidades (ALMEIDA, 2008, p.149).

Saltini (2009, p. 49) salienta: "Ao ingressar na escola, o aluno estará adquirindo saberes que o auxiliarão não somente na questão cognitiva, mas no aspecto filosófico, pedagógico, e principalmente no social, em que será orientado a estabelecer interação com os demais colegas."

Compreendemos que cada criança é possuidora dos próprios interesses, desejos, anseios, gostos que refletirão em suas relações com professores e colegas

de classe. As diferenças entre elas é que as ensinarão a organizar e a lidar com sentimentos de negatividade e de ansiedade.

Nesse sentido, os fatores apresentados poderão, se não forem bem direcionados, colaborar negativamente para que as dificuldades na transição sejam maiores e a aprendizagem se torne prejudicada e ainda mais complexo o desenvolvimento da criança no 1º ano do ensino fundamental.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo teve, inicialmente, uma abordagem teórica com base em autores que se especializaram na temática sobre a transição do aluno da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental.

Foram investigados informações e conceitos publicados em sites científicos, em trabalhos acadêmicos (monografias, TCC, artigos científicos, dissertações e teses), bem como em literatura conceituada e, dentro das possibilidades, atualizada. Assim, esta etapa da pesquisa envolveu o estudo bibliográfico. A esse respeito, Treinta et al. (2012, p. 2) descrevem que o estudo bibliográfico

[...] busca identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre esse tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele. Parte do princípio de que, ao iniciar-se uma nova pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado.

Em prosseguimento, optamos por uma pesquisa qualitativa e exploratória, em averiguação de como ocorre a prática docente na transição da criança da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental e como se apresenta em uma escola municipal de educação infantil e fundamental de Barra de São Francisco-ES.

Para Oliveira Júnior (2009, p. 6), a “[...] Pesquisa Exploratória: ocorre quando o pesquisador busca conhecer de forma mais profunda o assunto abordado. Concentra-se em esclarecer/explorar o campo de conhecimento abordado na pesquisa”. Assim, ela se classifica de acordo com os objetivos do estudo sobre a transição do aluno da EI para o 1º ano do ensino fundamental.

5.1.1 Os sujeitos participantes

Mediante a escolha do tipo de pesquisa e da temática, buscamos eleger quem seriam os sujeitos participantes, que apresentamos suscintamente a seguir.

No primeiro instante, participaram dez professoras da escola pesquisada, das quais cinco atuam na pré-escola e cinco atuam no 1º ano do ensino fundamental na

mesma instituição. Nos dados coletados em entrevista, mais informações que foram descobertas se apresentam no item 5.1.2.

Após a participação das professoras, as duas pedagogas da escola, que acompanham as turmas da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, também foram entrevistadas.

Finalmente, o terceiro grupo de participantes envolveu a diretora da unidade de ensino, colaborando com a sua opinião sobre o tema e como ele acontece na escola sob sua gestão.

Esclarecemos que, apesar de o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ter sido assinado pelos profissionais participantes, não utilizamos seus nomes reais, que foram substituídos por outras designações: Professor 1, Professor A Pedagoga X e assim sucessivamente, de maneira a não divulgar sua identidade.

5.1.2 O universo pesquisado: contextualização

A unidade de ensino participante foi a Escola Municipal “Sebastião Albano”, cuja entidade mantenedora é a Prefeitura de Barra de São Francisco, Espírito Santo. Está localizada na Avenida Manoel Alves da Fonseca, nº 267, Bairro Vila Vicente, CEP 29800.000. E-mail: escolasebastiãoalbano@gmail.com. Telefone: (27)3756-7661. CNPJ: 06160178/0001-86.

As etapas de ensino ofertadas são educação infantil (1º e 2º períodos), ensino fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano).

A Escola Municipal “Sebastião Albano” surgiu de uma reunião, a pedido da comunidade, na ocasião o prefeito Edson Henrique Pereira, o secretário municipal de Educação Claudemar José Fiorotte, os vereadores Erildo Antônio Alves Aredes, Carlos Augusto Oliveira dos Anjos, Alixandre Mauricio Neto e membros da Associação de Moradores do Bairro Vila Vicente, representados pelo presidente Sebastião Gonçalves Sotta, secretária Maria da Penha Mattos de Almeida e outras pessoas da comunidade local, em 3 de dezembro de 2001, para reivindicar melhorias no bairro, entre as quais a construção de uma escola para atender uma clientela significativa. A pedido do prefeito e do secretário municipal de Educação, foi feito um levantamento da população do bairro, alunos de 5 e 6 anos para o atendimento da educação infantil e para o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, o qual fosse encaminhado à Secretaria Municipal de Educação para as devidas providências. No entanto, foi sugerido que a

escola recebesse o nome Sebastião Albano, por ter sido um homem de caráter e atuante na comunidade. O terreno para a construção da escola foi doado pela Prefeitura Municipal de Barra de São Francisco-ES, o qual ocupa uma área de 1666,33 metros quadrados (mil seiscentos e sessenta e seis metros e trinta e três centímetros quadrados).

Em 2 de fevereiro de 2002, pelo Decreto nº 41/2002, foi criada a Escola Municipal “Sebastião Albano”, situada na Avenida Manoel Alves da Fonseca, s/n, no Bairro Vila Vicente do município, funcionando na Quadra de Esportes Marcia Rosângela Moreira Vial, até que o prédio escolar fosse construído ao lado.

No primeiro ano de funcionamento, não havia diretor, pois a escola ficava sob a coordenação direta da Secretaria Municipal de Educação. Atendia na ocasião, 7 turmas, distribuídas em 45 alunos da EI, 33 alunos da 1ª série, 31 da 2ª série, 23 alunos da 3ª série e 16 alunos da 4ª série, totalizando 148 alunos. Os primeiros funcionários que atuaram nessa escola foram as professoras Mirelly Dório Louback, Ivanete Crecilda do Nascimento, Marly Carvalho da Silva, Telma Maria Meneguete Sotta, Solange Cabral de Souza, Idelci Maria Dias Alves, Maria José E. de Freitas Silva, a secretária Noeme de Souza Silva e a servente Luzia Lundino Ferraz. A merenda era preparada pela merendeira Erli Campos na Secretaria Municipal de Educação e transportada até a escola.

Em 2003, a escola começou a funcionar em sede própria. O prédio escolar era composto por quatro salas de aula, um laboratório de informática, uma sala dos professores, uma sala para a direção, uma secretaria, uma coordenação pedagógica, uma cozinha com dispensa, quatro banheiros, um pátio coberto e uma área ao redor da escola. Nesse mesmo ano, a escola adquiriu uma estrutura administrativa e pedagógica.

O projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Sebastião Albano indica que ela segue a linha de pensamento de Vygotsky e se fundamenta em princípios que constituem o alicerce de uma proposta pedagógica comprometida com a formação da pessoa no seu sentido mais amplo, preparada para viver e conviver em sociedade, entendida como espaço de interação criativa na busca solidária do bem comum. Um indivíduo apto a fazer escolhas dentro dos valores morais de uma sociedade ética, o qual se renova em todas as dimensões. Uma pessoa capaz de integrar sentimento, razão, pensamento e ação e, sobretudo, viver uma vida plena de significados éticos em que a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a recusa de

discriminação tenham relevância. A formação do estudante para a aprendizagem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de cada etapa da vida escolar, capacitando-o a aprender, buscar e produzir novas informações e conhecimentos, respeitando sua individualidade e permitindo que seu progresso escolar se faça de forma contínua e crescente, de acordo com suas potencialidades, além de formar um aluno capaz de adquirir e desenvolver competências em função de novos saberes e demandas, preparado para lidar com novas linguagens e tecnologias e sensível ao reconhecimento do valor das artes e dos bens culturais na ampliação de sua visão de mundo.

Esse documento esclarece que a missão da Escola Municipal “Sebastião Albano” é oferecer ensino de excelência à comunidade, propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, formar as crianças para o amor ao conhecimento, preparar alunos competentes, éticos e com argumentação sólida e formar cidadãos críticos, incluindo valores.

Indica, ainda, que a visão da Escola Municipal “Sebastião Albano” é contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais humano e democrático, em que as pessoas possam viver inspiradas pelos valores de liberdade, solidariedade e respeito mútuo.

Os objetivos e metas institucionais, de acordo com o PPP, são estes: priorizar a qualidade de ensino e aprendizagem na EI, EF do 1º ao 5º ano e classe especial (sala de recursos), com base nos princípios de que a vida escolar se deve caracterizar como um processo contínuo da necessidade de dar significado à unidade entre a aprendizagem e o ensino, reformulando a proposta curricular, priorizando o enfoque social, político, cultural e histórico, propondo forma de trabalhar os conteúdos curriculares indo além dos fatos e aspectos conceituais, passando a incluir valores, atitudes e posturas éticas e reafirmando o compromisso da escola na formação de cidadãos críticos, integrados a seu tempo, de sua responsabilidade social, que deverão incorporar os valores imprescindível ao exercício da cidadania: liberdade, competência, responsabilidade, solidariedade e disciplina.

A Escola Municipal “Sebastião Albano” está inserida na comunidade da Vila Vicente, município de Barra de São Francisco-ES, cuja maioria de sua clientela pertence à classe popular (baixa) e a principal atividade dos residentes é a de comerciários, diaristas, pedreiros e funcionários de mineração. O bairro é residencial

e possui alguns comércios, como padaria, mercearias, bares e sorveterias, e algumas igrejas.

5.1.3 Técnica para a produção de dados

Inicialmente optamos por desenvolver a técnica de grupo focal, pois, com o avanço da pandemia e a utilização de meios eletrônicos, julgamos que podíamos realizar o encontro com o grupo de profissionais (professoras, pedagogas e diretora) de uma só vez, com base no tema “A transição da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental: prática docente”, que era do conhecimento de todas. Sobre o grupo focal, Trad (2009, p. 4) o conceitua como

[...] uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Assim sendo, recorreremos à autorização e, no dia marcado, utilizamos o Google Meet para que o grupo participasse e interagisse com os tópicos lançados sobre o tema proposto. Este foi transmitido às participantes com antecedência por meio do aplicativo WhatsApp e do aparelho de celular. No entanto, além de as participantes não entenderem direito como era a dinâmica do grupo focal, mesmo que explicada antecipadamente, a falta de costume e conhecimento levou à situação de introspecção e pouca participação delas, que ficavam aguardando perguntas, sem se mostrarem autônomas para dialogar e opinar sobre o tema proposto.

Assim, a falta de consistência no encontro e no resultado esperado em relação à participação das professoras, pedagogas e diretora da Escola Municipal “Sebastião Albano” levou-nos a alterar o grupo focal por questionário. Cada participante recebeu, anteriormente, uma folha (APÊNDICES B, C e D) com as questões direcionadas aos participantes.

Por meio de e-mail e WhatsApp, realizamos a distribuição dos formulários com as perguntas. Assim, participaram dez professoras (cinco da EI e cinco do EF), duas pedagogas e uma diretora da Escola Municipal “Sebastião Albano”.

O aparelho de celular e o computador (internet) também se enquadraram como técnicas, pois nos oportunizaram manter o contato com as participantes e receber suas respostas.

Conforme já comentado, a pandemia da covid-19 inviabilizou o método de entrevista presencial, o que fez com que adotássemos o questionário por meio tecnológico.

5.1.4 Instrumentos para a produção de dados

Conforme citado na seção anterior, o instrumento que utilizamos para a coleta de dados foi o questionário (APÊNDICES B, C, D) com questões semiestruturadas, em que constavam perguntas objetivas (múltipla escolha) e subjetivas (conforme a opinião dos respondentes).

Esse questionário ocorreu com a autorização prévia da escola mediante o Termo Livre Esclarecido (APÊNDICE A) e com a autorização para a efetiva participação na pesquisa. Também foi aprovado pelo Comitê de Ética o Parecer Consubstanciado do CEP – Plataforma Brasil, sob o número 4.833.592 (ANEXO A).

Um questionário, conforme ressalta Gil (2009, p. 126), “[...] é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações”.

Para Melo e Bianchi (2015, p. 45),

[...] o questionário não deve ser confundido com a metodologia da pesquisa realizada, pois é apenas ferramenta para colher dados dentro do estudo. E como tal, sua função não é diminuída, ao contrário, passa a ser o motor que propulsiona o andamento do estudo. Algumas pesquisas só podem ser realizadas através de questionários como meio de coleta de dados. Tomemos como metáfora um termômetro clínico (ferramenta); a aferição da temperatura de uma pessoa é apenas um dado para o diagnóstico, que será formulado pelo especialista e, dentro de um contexto.

O questionário (APÊNDICE B) composto de perguntas abertas e fechadas, no intuito de oportunizar a resposta objetiva, analisada por meio de quadro, e as respostas subjetivas referentes às perguntas abertas, analisadas qualitativamente, apenas baseadas em autores e suas inserções e em discussões necessárias ao enfoque temático.

As perguntas devem ser posicionadas dentro do questionário obedecendo a uma sequência lógica. A primeira recomendação é que as perguntas estabeleçam uma continuidade, uma ligação entre si, evitando mudanças repentinas de temas. Segundo Mattar (1994), a primeira pergunta deve ter

como objetivo deixar o respondente à vontade para prosseguir no questionário, para isso, iniciando com uma pergunta aberta, ou seja, onde o respondente possa expressar sua opinião (MELO; BIANCHI, 2015, p. 48).

Reiteramos que, devido à pandemia da covid-19, a pesquisa foi desenvolvida por meio de todas as medidas de segurança e distanciamento, de forma a manter a integridade física da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados durante as etapas de questionário.

Após a produção de dados e sua apresentação, procedemos às discussões a que o estudo se propõe, à intervenção do produto educacional e às considerações finais.

A produção de dados envolveu as respostas ao questionário aplicado a professores da pré-escola 2º período e do 1º ano, as quais se configuraram como falas a respeito de sua percepção de como é a transição das crianças da pré-escola para o 1º ano e do que percebem como pontos positivos e negativos, que podem ser melhorados.

5.1.5 Tratamento dos dados produzidos nos questionários

A pesquisa, conforme detalhada, é qualitativa e, de acordo com seus objetivos, é exploratória, baseada em questionário realizado com professoras da pré-escola 2º período e 1º ano do ensino fundamental (APÊNDICE B), com pedagogas que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (APÊNDICE C), bem como com diretora escolar (APÊNDICE D), todas atuantes na Escola Municipal “Sebastião Albano”.

Após o recebimento dos questionários respondidos, procedemos à leitura, ao agrupamento por categorias (professoras da educação infantil, professoras do EF, pedagogas e diretora) para a sistematização/apresentação, análise e discussões, para, assim, tecermos as considerações finais.

Não foram desenvolvidos gráficos nem tabelas, apenas a análise por meio de quadros e a redação mediante as transcrições.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

6.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NAS ENTREVISTAS

Com a intensidade recorrente nas aulas remotas, em que os profissionais precisam estar em atendimento por meio de plataforma educacional digital e na elaboração de atividades impressas, os questionários foram respondidos e entregues em tempos diferentes. Inicialmente recebemos só de uma das pedagogas, da diretora e apenas de duas professoras do 1º ano. Seguidamente, dois dias após o primeiro recebimento, três professoras da pré-escola e duas do 1º ano; numa terceira remessa, recebemos de outra pedagoga e de uma professora do 1º ano; por fim, as duas últimas professoras da pré-escola enviaram suas questões respondidas.

Mesmo parecendo uma forma rápida na utilização da tecnologia, fatores como tempo, extensa carga horária de trabalho, esquecimento, entre outros, contribuíram para que as participantes recebessem os questionários no mesmo dia, mas não os retornassem simultaneamente, o que não prejudicou a análise, mas a retardou um pouco.

Nas seções terciárias a seguir, são apresentadas perguntas e respostas aos questionários, ocorridas sem a inferência da pesquisadora, cada qual respondeu a seu modo e disponibilidade, conforme dados pessoais e informações referentes ao tema tratado.

6.1.1 Professoras da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental

As questões levantadas no questionário são as mesmas, tanto para as professoras de educação infantil quanto para as de ensino fundamental. Buscamos identificar cada grupo para que não gerasse alguma dúvida.

Ratificamos que os nomes verdadeiros dos professores não são divulgados, para manter sua identidade preservada. Assim, fizemos uso de nomes fictícios, por exemplo: Professor 1, Professor 2, em sequência numérica para os da EI e, para os de EF, em ordem alfabética, por exemplo, Professor A, Professor B e assim sucessivamente.

O objetivo deste questionário foi conhecer como ocorre o processo de transição dos alunos da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, mediante a opinião de

professoras de uma escola da rede municipal de ensino no município de Barra de São Francisco-ES. Para as docentes da educação infantil, utilizamos a nomenclatura Professora 1, 2, 3, 4 e 5, por meio de uso de algarismos sequenciais; para os de 1º ano, foram utilizadas letras, por exemplo, Professora A, B, C, D e E.

Sobre a questão 1 “Marque a opção, conforme a função que executa”, as respostas foram as seguintes, conforme se observa no quadro 2:

Quadro 2 – Função que executa

PROFESSORES	REGENTE DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	ALE	REGENTE
Professora 1			X		
Professora 2		X			
Professora 3	X				
Professora 4	X				
Professora 5	X				
Professora A			X		
Professora B				X	
Professora C					X
Professora D					X
Professora E		X.			

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Desse modo, na pré-escola, três professores são regentes dos campos de experiências, uma é da área de Educação Física e uma de Arte. Não houve outra área de conhecimento. Atualmente a escola possui três turmas de pré-escola.

No 1º ano, duas professoras indicaram ser regentes, uma respondeu ser professora regente de Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE), uma de Educação Física e uma de Arte. A escola, nos turnos pesquisados (matutino e vespertino), possui duas turmas de 1º ano do ensino fundamental.

Quanto à faixa etária das professoras participantes, segunda questão, obtivemos as seguintes respostas, conforme se demonstra no quadro 3:

Quadro 3 – Faixa etária

PROFESSORES	de 20 a 30 anos	de 31 a 40 anos	de 41 a 50 anos	Acima de 50 anos
Professora 1		X		
Professora 2		X		
Professora 3		X		
Professora 4				X
Professora 5			X	
Professora A		X		
Professora B		X		
Professora C			X	

Professora D		X		
Professora E		X		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No que concerne à idade das professoras que atuam na educação infantil, a maioria enquadra-se entre os 31 e 40 anos. Uma está entre os 41 e 50 anos e apenas uma tem acima dos 50 anos, ou seja, mais experiente que as demais. Nenhuma se encontra entre a faixa etária dos 20 aos 30 anos. Dessa forma, podemos considerá-las experientes e com média idade.

Também no 1º ano do ensino fundamental, a maioria está na faixa etária dos 31 a 40 anos, sendo quatro respostas nessa opção. Apenas uma professora desse ano do EF está entre 41 e 50 anos. A experiência em relação à idade está bem equiparada entre a EI e o 1º ano do ensino fundamental.

Sobre a questão 3 “Sexo”, todas são do feminino, não há, nas turmas de EI e 1º ano, docentes do sexo masculino.

Em relação à pergunta 4 “Tempo de atuação como professora no magistério”, as respostas, conforme se apresentam no quadro 4, foram estas:

Quadro 4 – Tempo de atuação como professora no magistério

PROFESSORES	01 a 5 anos	06 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	Acima de 20 anos
Professora 1			X		
Professora 2				X	
Professora 3					X
Professora 4					X
Professora 5					X
Professora A			X		
Professora B	X				
Professora C		X			
Professora D	X				
Professora E				X	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

De acordo com as respostas, verificamos que a maioria das professoras da pré-escola atua há mais de 20 anos como professora e coincidentemente regente dos campos de experiência. A professora de Educação Física está no magistério entre 11 e 15 anos e a de Arte entre 16 e 20 anos. Nenhuma delas se enquadra entre 1 e 5 anos nem dos 6 a 10 anos.

As respostas das professoras do 1º ano indicaram que a maioria, duas delas, possui entre 1 e 5 anos na regência de classe. A professora de Educação Física está

no magistério entre 11 e 15 anos e a de Arte entre 16 e 20 anos. Uma de ALE se enquadra entre os 6 e 10 anos.

A pergunta 5 buscou investigar: “Há quanto tempo trabalha com turmas de educação infantil – pré-escola?/1º ano do EF?” As respostas indicaram diferentes experiências nessa etapa de ensino (educação infantil): Educação Física, há 14 anos; Arte, há 16 anos; as regentes dos campos de experiência indicaram: Professora 3, 20 anos; Professora 4, 22 anos; e Professora 5, 24 anos; respectivamente.

A experiência dos professores de 1º ano nesta série foi assim: Professora A, 11 anos; Professora B, 3 anos; Professora C, 8 anos; Professora D, 5 anos; e Professora E, 18 anos. Notamos que a experiência da maioria é de mais de 10 anos, enquanto apenas duas possuem de 1 a 5 anos atuando no 1º ano.

Percebemos que a experiência não está tanto na faixa etária quanto no tempo dedicado à docência na EI e no 1º ano do ensino fundamental.

Na questão 6 “Qual a maior dificuldade percebida, por você, em relação à transição das crianças da EI para o 1º ano?”, as respostas foram variadas (quadro 5):

Quadro 5 – Dificuldade percebida pelas participantes em relação à transição das crianças da EI para o 1º ano

PROFESSORES	MAIOR DIFICULDADE PERCEBIDA
Professora 1	Mais inibição, menos autonomia, acanhada por medo de errar.
Professora 2	Novos colegas, mais cobrança na aprendizagem e rigidez na rotina.
Professora 3	Desmame das atividades lúdicas e das brincadeiras.
Professora 4	Tempo determinado em sala de aula é mais cansativo, menos lúdico.
Professora 5	Mais cobranças no 1º ano, ansiedade docente pela alfabetização, menos lúdico.
Professora A	A brincadeira dá lugar às atividades mais estruturadas e desafiadoras. A interação ganha outra intensidade. Eles passam a ser avaliados e cobrados com maior intensidade. Isso acaba assustando os alunos. Ficam com medo e assustados com a rotina.
Professora B	Falta de conhecimento das reais necessidades e angústias do aluno que está na educação infantil. Este aluno, ao chegar no 1º Ano, encontra, além de grandes obstáculos naturais desta etapa, suas próprias dificuldades que não foram sanadas na EI.
Professora C	As crianças são acostumadas com muitas brincadeiras, horários diferentes, colegas e professores são outros, no 1º ano as cobranças são maiores, as brincadeiras e a rotina infantil ficam de lado.
Professora D	A criança leva um tempo para se adaptar à rotina, acostumados na EI com uma rotina mais leve e solta. As salas de aula do 1º ano possuem mais alunos e a atenção docente é menor. As crianças chegam com pouca autonomia em atividades motoras.
Professora E	Pouca autonomia, dificuldades com horários e rotina, pedem muito para sair de sala e dependem bastante do professor. Algumas têm dificuldade de aguardar a vez para falar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As respostas foram mais extensas, por isso extraímos sua essência por meio dos tópicos frasais. Nelas percebemos que as Professoras 3, 4, 5 citaram o lúdico: a 3 se referiu à falta de ludicidade para a criança no 1º ano e as duas últimas perceberam com menor intensidade as atividades lúdicas. Todas asseguraram ter um sentimento opressivo ou coercitivo no 1º ano, seja pela quantidade de atividade ou por muita coisa a ser executada, seja pela rigidez docente gerada pela ansiedade em que a criança é alfabetizada.

As professoras do 1º ano indicaram a falta de autonomia como problema, assim como a dificuldade em adaptar-se à rotina mais ativa e com mais atividades de horas de lazer.

A questão 7 “Sobre a família/pais, como é a participação no acompanhamento dos filhos na pré-escola/1º ano, tanto em casa quanto na escola? Explique resumidamente no espaço a seguir” foi transcrita, pois envolveu uma abordagem maior das participantes.

Professora 1

EM CASA: Não tenho conhecimento.

NA ESCOLA: Por lecionar uma disciplina de maior percentagem em vivência prática, não tenho trocas frequentes de feedback com os pais, o diálogo acontece mais nas reuniões de pais e responsáveis, ou quando é percebido alguma especialidade de saúde na criança.

Professora 2

EM CASA: As famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos para seu filho crescer e ganhar suas habilidades.

NA ESCOLA: A escola oferece o conhecimento científico, fornece e promove, nessa relação, esse esforço levando em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar.

Professora 3

EM CASA: Quanto menor a série, menor a participação da família.

NA ESCOLA: Acompanham parcialmente, ou seja, apenas quando é exigência.

Professora 4

EM CASA: Às vezes acompanha o filho e ajuda.

NA ESCOLA: Responsabilidade total do professor e da equipe pedagógica.

Professora 5

EM CASA: Muito ruim.

NA ESCOLA: Apenas o necessário.

Professora A

EM CASA: Um acompanhamento bem superficial, onde a criança não é assistida como deveria, sem ajuda e sem uma preocupação dos pais a respeito da aprendizagem. Claro que isso não é regra, mas acontece bastante.

NA ESCOLA: Muitos pais têm essa dificuldade de estar na escola, vê como trabalhoso ter que ir à escola saber do desenvolvimento do filho.

Professora B

EM CASA: No atual momento em que estamos vivendo tem acontecido de maneira agradável e participativa. Os pais se mostram interessados em ajudar as crianças.

NA ESCOLA: Alguns pais se mostram interessados em ir à escola.

Professora C

EM CASA: É indispensável que ela seja um bom exemplo na formação da criança como futuro cidadão. Deve contribuir para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente constituídos, ou seja, deve formar os filhos para a vida em sociedade. Quando ela participa, a educação torna mais eficaz o resultado do ensino-aprendizagem.

NA ESCOLA: O único lugar em que é possível a convivência com um grupo de crianças de certa idade. É, portanto, o lugar oportuno para desenvolver os hábitos de socialização que a vida em comunidade nos pede.

Professora D

EM CASA: A participação dos pais varia muito da comunidade em que a escola está inserida, mas geralmente são pais atenciosos que querem ver o desenvolvimento dos filhos, mas na maioria trabalham fora e tem pouco tempo para dedicar à vida escolar dos filhos.

NA ESCOLA: A maioria dos pais, nessa fase, cobra bastante do professor, afinal é uma fase de grande importância na alfabetização.

Professora E

EM CASA: As famílias estão em grande parte desestruturadas, chefiadas pelas mães ou por avós que criam os netos. Trabalham muito e possuem pouco tempo para dialogar e verificar e ajudar nas atividades de casa.

NA ESCOLA: A ausência dos responsáveis é grande, na vida escolar dos alunos, poucos participam de reuniões, não acompanham as atividades e não auxiliam na leitura, por falta de tempo ou por incapacidade pois são analfabetos ou semianalfabetos.

Essas respostas levam-nos a compreender que, mesmo na educação infantil, a percepção das professoras é que os alunos recebem pouca atenção dos pais em relação aos estudos que se mostram falhos em casa e na escola.

Também no 1º ano, a ausência da família acaba por deixar as crianças inseguras, com medo e ansiosas, pois as demandas são em maior quantidade e ainda perdura a ideia de alfabetizar nessa fase, o que não precisa necessariamente ser obrigatório, pois o aluno está entrando num ciclo em que terá tempo para adquirir maturidade e autonomia para ler.

A falta de acompanhamento é tema para outro estudo, porém algumas hipóteses levam a essa ausência ou omissão da família na vida escolar dos filhos, tais como desinteresse, rotina e carga horária extensa de trabalho, falta de conhecimento/formação dos pais para a orientação das atividades, desestrutura familiar, por exemplo, miséria, desemprego, vícios, alcoolismo.

À questão 8 “Na escola onde trabalha, há interação entre professores da pré-escola e os do 1º ano?”, as professoras participantes, cinco da EI e cinco do 1º ano, responderam que essa interação existe e constitui um ponto bastante favorável no processo de transição das crianças.

Como a resposta foi positiva, as docentes demonstraram que tal integração ocorre da seguinte forma:

Professora 1: Trocamos informações sobre a facilidade de aprendizagem das crianças, observações sobre comportamentos.

Professora 2: Ocorre de forma positiva, passando seus conhecimentos de turma para outra professora passar também a conhecer.

Professora 3: Sempre há uma troca de informação para fortalecer o ensino de qualidade porque tem que existir esse elo entre educação infantil e ensino fundamental.

Professora 4: Diálogo.

Professora 5: Através de diálogos.

Professora A: Conversas de troca de experiências de atividades que deram certo e os que não funcionaram.

Professora B: Existe uma comunicação constante entre os professores da EI e do 1º ano sobre os alunos.

Professora C: Planejando aulas com momentos de fazer a junção das turmas para apresentar, por exemplo, uma música, uma brincadeira ou até mesmo para contar uma história.

Professora D: Ocorre em momentos como estudos e conselhos de classe.

Professora E: Através dos momentos em que estamos juntos (EI e EF), como em recreios, reuniões, planejamentos que coincidem no mesmo horário.

A proximidade existente entre as professoras auxilia para que os alunos percebam que elas estão em constante diálogo, em momentos de troca de informações e pode gerar a sensação de vínculo entre a da pré-escola com a do 1º ano.

Constatamos que a interação dos professores do 1º ano ocorre em momentos que a escola propicia, quando vão ao encontro do conhecimento prévio dos alunos, em troca de experiência com as colegas da pré-escola.

A questão 9 “Você promove alguma intervenção direcionada às crianças que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?” obteve unanimemente cinco respostas positivas das professoras de EI e também das docentes do 1º ano do ensino fundamental.

As indicações docentes sobre o que promovem, nesse sentido, foram as seguintes:

Professora 1: Atividades de maior interação social, afetividade e liberdade de expressão na tentativa de desenvolver nos alunos autonomia. São promovidas também atividades de desenvolvimento motor no coletivo, e, se observado algum aluno com dificuldade especial, são propostas atividades específicas a esta criança.

Professora 2: Sim, com atividades direcionadas para sua dificuldade, e trabalhando de forma que ele alcança.

Professora 3: O professor pode se mostrar amigo e disposto a ajudar o aluno que apresenta a dificuldade... levando sempre uma conversa informal e

conversas de roda para promover essa liberdade de compartilhamento de ideias.

Professora 4: Atividades diversificadas.

Professora 5: Procuo sempre conversar sobre os alunos com a professora regente do 1º ano, caso percebo alguma dificuldade no processo de adaptação.

Professora A: Considerar o histórico da criança que está chegando ao 1º ano. Saber quais habilidades desenvolveu, onde tem mais dificuldades e quais seus potenciais.

Professora B: Alguns alunos necessitam de maior atenção, principalmente no início do ano letivo, quando se realiza a avaliação diagnóstica e pode-se perceber cada situação. Podemos agrupar os alunos com as mesmas dificuldades e distribuir atividades em diferentes modalidades.

Professora C: Procuo fazer diversas brincadeiras, músicas e elogio bastante toda a minha turma, dou oportunidade às crianças para fazerem suas apresentações.

Professora D: Ao iniciar as atividades letivas, percebemos que algumas crianças demoram mais para adquirir a maturidade desejada, com essas procuro trabalhar de forma diversificada, dando uma atenção maior, pois alguns demoram mais para fazer esta transição.

Professora E: Pesquiso com as professoras da pré-escola atividades que podem ser realizadas com a turma, e observo os que possuem dificuldade. Coloco sentados nas primeiras carteiras e trabalho atividades variadas de reforço.

Com base nas respostas, percebemos que as professoras da educação infantil têm a visão das dificuldades das crianças na transição e apenas a Professora 5 busca conversar com a professora do ano posterior, ou seja, do 1º ano.

Já as docentes do 1º ano trabalham diversificado, fazem diagnóstico, mas apenas uma se preocupa em planejar, tendo por base o que foi desenvolvido na pré-escola, para que as crianças façam associações e se sintam familiarizadas.

À pergunta 10 “Você considera que o ensino fundamental seja uma extensão e continuidade da educação infantil ou uma nova etapa a ser desenvolvida com os alunos?” as professoras assim responderam:

Professora 1: A ótica que tenho sobre a educação é que ela é um ciclo, logo esta nova etapa da vida da criança é uma sequência da base de ensino que é a educação infantil.

Professora 2: Nova etapa, porque ele encara uma etapa totalmente diferente da que ele estava na Educação Infantil.

Professora 3: Não deve existir essa separação entre uma e outra. Deve ser considerada como uma continuidade do que foi iniciado, porém de forma mais avançada.

Professora 4: Sim, porque a Educação infantil é fundamental para o desenvolvimento infantil e motor das crianças.

Professora 5: Deveria ser uma extensão, mas infelizmente é mais uma nova etapa.

Professora A: Sim, pois a criança que sai da EI precisa continuar nesse sentido imaginário infantil, o brincar, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, é responsável por ampliar e diversificar o universo infantil, criando novas possibilidades para nova etapa na vida desse educando.

Professora B: É uma continuidade, pois a criança está em constante desenvolvimento. Assim como aumenta sua faixa etária, aumentam também as responsabilidades e habilidades a serem ensinadas e cobradas.

Professora C: Sim, pois a criança ainda precisa ter uma rotina bem parecida com a da educação infantil com músicas, brincadeiras, atividades bem diversificadas e, à medida que as crianças vão se adaptando à nova rotina, vamos inserindo mais conteúdos e atividades avaliativas.

Professora D: Acredito que deveria ser uma continuidade, mas, como já disse, percebo que chegam despreparados para um nível de cobrança maior.

Professora E: As crianças chegam ao 1º ano imaturas, querendo mais brincar, em diversos momentos da aula. A continuidade ocorre por parte da escola e do professor que planeja atividades com conteúdos, usando recursos que motivem os alunos.

Baseadas nas respostas, entendemos que as professoras da EI têm dúvida sobre o que é e como deveria ser compreendido cada um dos níveis de ensino, pois se trata da educação básica, assim uma complementa a outra.

Nas respostas das professoras do 1º ano, percebemos a ansiedade de que seja uma continuidade mais voltada para conteúdos e cobranças. Entretanto, por ser criança, as atividades podem receber metodologias e recursos diversificados, para que os alunos tenham interesse em estudar.

No tocante à pergunta 11 “Sabemos que na pré-escola os alunos ainda são crianças. O que você inclui em seu planejamento, de forma diversificada, neste sentido?”, as docentes participantes destacaram:

Quadro 6 – Diversificação das atividades no planejamento das participantes

PROFESSORAS	RECURSOS LÚDICOS	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	RECURSOS CONCRETOS	RODA DE CONVERSA	ORAÇÃO	MÚSICA	UTILIZAÇÃO DO PÁTIO E OUTROS ESPAÇOS	CANTINHOS (LEITURA, MATEMÁTICA)
Professora 1	X			X		X	X	
Professora 2	X	X	X	X	X	X	X	
Professora 3	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora 4	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora 5	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora A	X	X		X	X	X	X	
Professora B	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora C	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora D	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora E	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nessa questão, as respostas deixaram claro que as professoras de área específica – Educação Física e Arte da EI – buscam adequar-se aos recursos

mediante a utilidade que estes têm para suas aulas. Já as professoras de regência dos campos de experiência aproveitam de todos os tipos de recursos metodológicos.

Também as quatro professoras regentes do 1º ano indicaram todas as opções, enquanto a de Educação Física não assinalou a utilização de recursos concretos e o uso dos cantinhos.

À questão 12 “A escola, por intermédio do pedagogo, dá algum suporte para vencer as dificuldades que surgem na transição da EI para o 1º ano do EF? Comente resumidamente no espaço a seguir” assim responderam:

Professora 1: Sim, na maioria das vezes, quando recorro ao suporte, obtenho um feedback para ajudar a solucionar o problema.

Professora 2: Sim, as pedagogas são muito atenciosas e dão ideias para melhorar a prática e auxiliar na aprendizagem.

Professora 3: Na verdade, essa busca tem que partir sempre do professor. Essa superação de dificuldades que possam surgir parte do professor com suporte do pedagogo que juntos podem alcançar o sucesso que o EF precisa com base na EI de qualidade.

Professora 4: Sim, às vezes muito pouco, pois o órgão educacional exige mais papel do que o pedagogo pode fazer, deixando assim o professor à margem do caminho, sem tempo para acompanhar o desempenho dos alunos com dificuldades.

Professora 5: Sim. A pedagoga é muito presente e participa ativamente dos planejamentos e das aulas (quando pode), dá sugestões e faz críticas construtivas.

Professora A: Sim, promovendo planejamentos e estudos para orientação de como ajudar essa criança no processo de transição, garantindo uma transição mais saudável e respeitando os conhecimentos que aquela criança traz.

Professora B: A escola apoia e dá suporte na medida em que o professor percebe as necessidades do aluno.

Professora C: Tanto a pedagoga quanto a diretora estão em constante acompanhamento, apoiando os professores e alunos.

Professora D: A equipe pedagógica está disposta em ajudar dando sugestões e apoio. Porém a maior parte não cabe a ela nas mudanças. Nossa grande dificuldade é com as salas de aulas lotadas, sempre querem colocar uma gordurinha a mais em um espaço quadrado que não é suficiente ao número permitido por lei. Falta material e recursos tecnológicos disponíveis. Muita cobrança da rede municipal e pouca ajuda. Acredito que, nessa idade de alfabetização e transição, os professores de 1º ano deveriam ter um ajudante exclusivo para a turma, seria algo de pouco investimento e grande retorno. Algumas crianças nessa faixa etária ainda têm dificuldades de ir ao banheiro sozinhas.

Professora E: O apoio recebido é importante, mas não alcança a participação dos pais no acompanhamento dos filhos no desenvolvimento escolar. Quando a criança tem auxílio na família, além de aprender, passa pelo processo de transição sem muito sofrimento e dificuldade.

Constatamos que as pedagogas da escola dão o suporte necessário, mas sua demanda é grande, o que atrapalha, às vezes, esse acompanhamento. A direção também acompanha o desenvolvimento das turmas e de suas professoras em sua

prática, mas é relevante que o enfoque seja menos em conteúdo e mais em socialização, adaptação da criança que varia de uma para outra.

A participação da família na vida escolar das crianças também é ponto crucial para que elas se sintam protegidas, cuidadas e percebam essa transição como algo natural em sua rotina escolar.

6.1.2 Pedagogas

O objetivo do questionário foi conhecer como ocorre o processo de transição dos alunos da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, com base na opinião de duas pedagogas de uma escola da rede municipal de ensino no município de Barra de São Francisco-ES, tendo por base o ano de 2020.

Na primeira questão, em relação à faixa etária, a Pedagoga X respondeu que está entre 41 e 50 anos e a Pedagoga Y acima de 50 anos. Assim como as professoras, as pedagogas têm experiência de vida.

Na questão 2 “Há quanto “tempo de atuação como pedagoga no magistério”, a profissional X disse que atua de 11 a 15 anos nessa profissão. A Pedagoga Y declarou ter entre seis e dez anos. Além da experiência de vida, as profissionais possuem experiência na profissão desempenhada.

Quanto à questão 3 “Há quanto tempo trabalha como pedagoga de turmas de 1º ano do EF?”, a Profissional X indicou 11 anos. Já Y informou que, como pedagoga, há cinco anos. Apesar de ter a faixa etária de mais idade, Y está há mais tempo no magistério que X, pois sua atuação maior foi como professora.

Na questão 4 “Qual a maior dificuldade percebida por você em relação às crianças, na transição da EI para o 1º ano?” A Pedagoga X respondeu que a maior dificuldade percebida na transição da EI foi a quantidade de conteúdo e livros. A Profissional Y disse que, ao final da etapa da educação infantil, percebeu que as crianças ficam muito apreensivas, ao se despedirem de seus professores e dessa etapa tão gostosa da vida escolar. Ao ingressarem no 1º ano do ensino fundamental, percebo que boa parte delas leva um choque muito grande e custa a se adaptar à nova etapa da vida escolar.

A respeito da questão 5 “Qual a maior dificuldade percebida, por você, em relação aos professores, na transição da criança para o 1º ano?”, percebeu que uma dificuldade dos professores é trabalhar mais a ludicidade com as crianças, quando se

tem um currículo para dar conta. A Pedagoga Y disse que os professores da educação infantil sentem muita dificuldade, ao se despedirem das crianças, pois se apegam muito e sentem vontade de continuar com elas; já os que recebem essas crianças lá no ensino fundamental relataram sentir dificuldade, ao iniciarem o trabalho com elas, pois se trata de crianças pequenas e, portanto, extremamente dependentes e nem sempre o professor tem paciência para lidar com isso, porém querem que a criança deixe logo de ser dependente. Outra dificuldade consiste em dar continuidade à aprendizagem lúdica à qual a criança era habituada na educação infantil.

À questão 6 “Sobre a família/pais, como é a participação no acompanhamento dos filhos no 1º ano, tanto em casa quanto na escola? Explique resumidamente no espaço a seguir” assim responderam:

Pedagoga X:

EM CASA: Percebo que as famílias na sua maioria acompanham os filhos da forma que podem.

NA ESCOLA: Observo o comprometimento das famílias em mandar os filhos para escola, dando uma importância maior para o ensino fundamental, isto gera também na criança uma ansiedade que as vezes também não muito agradável, uma cobrança maior na criança.

Pedagoga Y:

EM CASA: A pedagoga não respondeu.

NA ESCOLA: Uma parte dos pais participa bem e colabora no processo ensino aprendizagem, mas a maioria participa pouco na minha opinião. Muitos transferem para a escola o papel que é da família, não ajudam nas tarefas de casa efetivamente, se recusam a participar da aprendizagem da criança.

À questão 7 “Na escola onde trabalha, há interação entre professores da pré-escola e os do 1º ano?”, as duas pedagogas responderam “Sim”.

Se a resposta anterior for positiva, como ocorrerá? A Pedagoga X indicou planejamentos, reuniões diversas, eventos e estudos pedagógicos. A Profissional Y justificou com planejamentos, reuniões diversas, eventos e estudos pedagógicos.

À questão 8 “Você promove alguma intervenção direcionada às crianças que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?” ambas as pedagogas responderam “Sim”.

Como a resposta foi positiva, as profissionais indicaram o que promovem nesse sentido. A Pedagoga X disse que, quando a criança apresenta uma dificuldade, comunica à família e direciona atividades complementares e diversificadas para a criança, pois a escola já ofertou reforço no contraturno, ou seja, um tipo de recuperação das explicações e das atividades, em que o aluno pode aprender em outro horário o que não conseguiu durante as aulas.

A Pedagoga Y indicou atividades lúdicas, diálogo com as crianças, os professores e as famílias.

À pergunta 9 “Você promove alguma intervenção direcionada aos professores que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?” ambas responderam “Sim”. A Pedagoga X justificou ser através de momentos de reflexão sobre a dificuldade do professor, por meio de textos e pesquisas e acompanhamento em sala de aula. Y disse fazer mediante reuniões para orientações, sugestão de atividades, disponibilização de recursos didáticos, entre outros.

À questão 10 “Você considera que o ensino fundamental seja uma extensão e continuidade da educação infantil ou uma nova etapa a ser desenvolvida com os alunos?” a Pedagoga X respondeu que o ensino fundamental é uma nova etapa a ser desenvolvida pelo aluno, mas é preciso garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens da criança para que sejam prazerosas, porque estudar é bom e essencial na vida de todos. Y respondeu ser uma nova etapa a ser desenvolvida.

Quanto à pergunta 11 “Sabemos que no 1º ano os alunos ainda são crianças. O que você inclui em seu planejamento com o professor, de forma diversificada, nesse sentido?”, a Pedagoga X afirmou que faz o planejamento com atividades, adapta com mais ludicidade, para que o aprendizado aconteça de verdade na vida criança, sem deixar marcar de sofrimento.

A Pedagoga Y relatou que planeja metodologias que qualifiquem o fazer pedagógico, estreitando os laços entre o docente e o aluno por meio de jogos e brincadeiras.

No que concerne à questão 12 “A escola dá algum suporte para vencer as dificuldades que surgem na transição da EI para o 1º ano do EF? Comente resumidamente no espaço a seguir”, a Pedagoga X destacou que a escola acolhe a criança com muito afeto, dando suporte para que ela seja capaz de fazer as atividades e valorizar o que ela já conhece. Quando é apresentada alguma dificuldade, é dado um suporte de acompanhamento em sala de aula e são elaborados momentos de lazer, reforço escolar, conversa com as famílias, suporte com psicólogo quando necessário. Disse que, a cada ano, conseguem melhorar essa transição do EI para EF de forma a ajudar as crianças.

Já a Pedagoga Y ressaltou que, na medida do possível, sim, haja vista que a demanda de trabalho da escola é muito grande, contudo a escola está sempre atenta

para socorrer as necessidades primeiramente do aluno e depois do professor, no sentido de que a criança seja bem atendida e supere todas as suas dificuldades.

6.1.3 Diretora

O objetivo do questionário foi conhecer como ocorre o processo de transição dos alunos da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, considerando a opinião da diretora de uma escola da rede municipal de ensino no município de Barra de São Francisco-ES, tendo por base o ano de 2020.

Quanto ao quesito “Faixa etária”, questão 1, a diretora da escola pesquisada se encontra acima de 50 anos, sendo do sexo feminino (questão 2).

Sobre a questão 3 “Tempo de atuação no magistério”, ela possui experiência acima de 20 anos.

À questão 4 “Há quanto tempo trabalha na direção desta escola atual?” sua resposta foi no período de três anos.

Na questão 5 “Qual a maior dificuldade percebida, por você, em relação às crianças, na transição da EI para o 1º ano?”, a diretora relatou o comprometimento dos pais com assiduidades das crianças e parceria nas atividades de casa.

No tocante à pergunta 6 “Qual a maior dificuldade percebida, por você, em relação aos professores, na transição da EI para o 1º ano?”, ela acredita que é a continuidade da aprendizagem de forma lúdica, pelos professores alfabetizadores, sem perder o foco do planejamento.

À pergunta 7 “Sobre a família/pais, como é a participação no acompanhamento dos filhos no 1º Ano, tanto em casa quanto na escola? Explique resumidamente no espaço a seguir” respondeu o seguinte:

EM CASA: Muitas vezes, as crianças não são assistidas e não têm a ajuda dos pais.

NA ESCOLA: Existem muitos pais que já compreendem a importância dessa fase e sempre participam da vida de seus filhos, conversando com os professores e participando das reuniões.

À questão 8 “Na escola onde trabalha, há interação entre professores da pré-escola e os do 1º ano?”, a diretora da instituição respondeu “Sim”. Como sua resposta foi positiva, ela afirmou que ocorre sempre nos momentos de planejamentos e também em projetos desenvolvidos pela escola.

No que diz respeito à pergunta 9 “Você promove alguma intervenção direcionada às crianças que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?”, a diretora assinalou “Sim”. E, como a resposta foi positiva, ela disse promover, nesse sentido, mediante o diagnóstico dos professores, pois as crianças são acompanhadas pelos pedagogos para uma triagem e, se houver necessidade, os pais serão chamados para encaminhar a profissionais específicos. Além do mais, um plano de intervenção é feito para que os professores trabalhem de forma diferenciada com essas crianças.

Na questão 10 “Você considera que o ensino fundamental seja uma extensão e continuidade da educação infantil ou uma nova etapa a ser desenvolvida com os alunos?”, a diretora disse entender ser uma nova etapa, porém é preciso que leve em conta a necessidade de trabalhar com o lúdico também nessa etapa.

No que se refere à pergunta 11 “Sabemos que no 1º ano os alunos ainda são crianças. Como sua gestão contribui nesse sentido?”, a resposta foi a seguinte:

Procuramos reunir sempre com a equipe pedagógica, para traçarmos planos que envolvam projetos em que incentivem as crianças a desenvolverem sua aprendizagem de forma lúdica e prazerosa. Mesmo no 1º ao 5º ano, temos na maioria crianças que precisam aprender, mas, acima de tudo, de cuidados, afeto e de ser tratada como criança.

À pergunta 12 “Como e com que frequência você acompanha os envolvidos nessa transição?” ela respondeu assim:

Alunos: Acompanhando em projetos e nos trabalhos desenvolvidos pelos professores.

Professores: Nos planejamentos individuais, nos conselhos de classes e sempre que o professor nos procura.

Pais: Nas reuniões trimestrais, projetos e quando é necessário trazer os pais a escola.

Pedagogo: Nas reuniões periódicas, planejamentos individuais e sempre que solicitada.

Ao compararmos as respostas das pedagogas com as das professoras da pré-escola e do 1º ano em relação ao acompanhamento, percebemos que estão, na maioria, indicando que ele existe em planejamentos, conselhos, reuniões coletivas e individuais, mas que falta material que auxilie nas atividades práticas das docentes e seja extensivo às demais escolas do município, pois o aluno que a escola pesquisada recebe no 1ª ano pode ser de outra instituição e essas ideias, contidas no produto educacional, podem ser pesquisadas e utilizadas por todo o município e publicadas na internet, para que sejam acessíveis a quem se interessar.

6.2 PRODUTO EDUCACIONAL

Após as pesquisas e a constatação de que a transição da criança da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental precisa ocorrer mediante uma prática docente focada no desenvolvimento, isso gerou a ideia de produzirmos um material impresso sob a forma de guia didático, focado na infância e estudo das políticas públicas que envolvam essa transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental.

Tendo em vista que nem todos os professores, apesar de vivermos numa era tecnológica, ainda possuem total acesso à internet e às mídias digitais, seu formato será impresso em PDF para ser recebido e salvo por meio de aparelho celular, *tablet* ou *notebook*.

Outra situação evidente e real no município de Barra de São Francisco-ES é que nem todas as escolas de ensino fundamental estão situadas em locais que têm a internet instalada, as de meio rural, por exemplo.

Daí a projeção do produto educacional resultar em um guia com sugestões, projetos e atividades pedagógicas de acolhimento aos estudantes da educação infantil e para o 1º ano do ensino fundamental. Nada que se assemelhe a uma cartilha, mas um material impresso – para escolas e professores que não tenham acessibilidade à internet – que envolva dinâmicas, jogos, momentos que gerem bons sentimentos e façam as crianças se sentirem acolhidas.

Ressaltamos que o produto educacional também foi elaborado com base no que as professoras, pedagogas e diretora responderam sobre essa transição, uma vez que elas estão cotidianamente, ano a ano, recebendo os alunos da pré-escola e vivenciando de perto a situação. Nesse sentido, compreendemos que esse material, além da versão impressa e digitalizada, em PDF, também deveria estar em formato de Ebook, oportunizando a pesquisa aos docentes, pedagogos e demais pessoas que se interessarem, acessando o link: <https://dialogocom.com.br/2021/09/06/a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-1o-ano-fundamental-pratica-docente/>

As ideias elencadas no material elaborado como produto educacional são atividades, dinâmicas, mensagens, produções que podem ser de grande utilidade para professores e pedagogos do município de Barra de São Francisco-ES, que passam a buscar uma prática docente de acolhimento e de motivação à criança que

transita da pré-escola para o 1º ano, focado no desenvolvimento dos alunos, na parceria com a família e na sua aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas realizadas, percebemos a necessidade de a escola e seus professores desenvolverem um intercâmbio entre as turmas de pré-escola e de 1º ano. No caso da escola campo desta pesquisa, essa integração tornou-se menos complexa, pois a escola atende alunos tanto da educação Infantil quanto dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas em escolas que possuam apenas uma dessas etapas de ensino, é possível promover eventos que reforcem essa integração, como festas, mostras, desfiles, projetos, teatro, musicais, quando as crianças e seus professores sejam convidados a participar e a conhecer a realidade escolar.

Outra situação relevante é a prática docente no 1º ano estar em sintonia com o acolhimento das crianças advindas da pré-escola, pois tudo parece novidade e elas precisam sentir-se seguras nesse novo contexto. O apego a conteúdos programáticos, acima de tudo, pode prejudicar a adaptação dos alunos, fazendo com que sentimentos como o medo, a ansiedade e a tristeza estejam no mesmo espaço que pode gerar alegria, autonomia e segurança, possíveis de ocorrer por meio de atividades diversificadas, lúdicas e prazerosas.

O objetivo geral foi alcançado, uma vez que conseguimos demonstrar como ocorre a prática do professor na transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Barra de São Francisco-ES, sob a ótica de professoras, pedagogas e diretora. As entrevistas mostraram que o foco das docentes participantes é o ensino de conteúdos da alfabetização, pois a maioria acredita que o lúdico (brincadeira, jogos, entre outros) deve integrar apenas o universo da educação infantil.

A BNCC aponta possibilidades de trabalhar de maneira interdisciplinar e com recursos lúdicos que tragam à criança o desejo e motivação em aprender e o ambiente onde possam realizar associações entre a aprendizagem e a sua realidade infantil, bem como estar no 1º ano do ensino fundamental e se sentir segura, pois continua a vivenciar a ludicidade no contexto escolar, como era na pré-escola.

Os objetivos específicos também foram alcançados, pois desenvolvemos um estudo sobre como ocorre a transição da criança da pré-escola para o 1º ano do ensino, no contexto escolar. Isso ocorreu mediante as respostas coletadas nos questionários aplicados às dez docentes, às duas pedagogas e à diretora, de maneira

a perceber como é o processo de transição na escola e como é a prática das professoras em sua rotina de sala de aula.

Apresentamos as dificuldades predominantes no processo de transição que atrapalham o desenvolvimento da criança e afetam sua aprendizagem, como a ausência da família, os recursos lúdicos sem planejamento e o pouco acolhimento dado às crianças. A escola é para muitos alunos um espaço de interação social, pois fora dela não brincam, não estão em contato com as outras pessoas de sua idade. Assim, essa instituição precisa ressignificar-se, tornar-se um local agradável e de afeto, de alegria e de aprendizagens significativas.

Com base em todo o levantamento bibliográfico e na pesquisa em campo, elaboramos, sob a forma de um guia impresso, um produto educacional que auxilie os docentes, pedagogos e diretores a desenvolver projetos e atividades que tornem o processo de transição mais harmonizado para as crianças.

REFERÊNCIAS

A INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA. Portal São Francisco. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/a-interdisciplinaridade-na-escola.php>. Acesso em: 10 out. 2020.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A vida afetiva da criança.** Maceió: UFAL, 2008.

ALVES, Adriana. Interdisciplinaridade e matemática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 16 jul. 1990.** Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996.** Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei 11.274. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial [d] União, 07 fev. 2006.** Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] União, 05 abr. 2013.** Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB Nº 4/2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 33. ed. Brasília, MEC, 1997.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Desenvolvimento Infantil e Processos de Aprendizagem e Ensino: alguns olhares e contribuições**. 2012. Disponível em: www.dentclean.com.br/dentclean/Portugues/manPublicacao.php?c=6. Acesso em: 12 maio 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei nº 11.274/2006. Salto para o futuro. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, Ano XIX, n. 12, set. 2009.

CARDOSO, Renata Santana de Miranda. **O processo de transição educação infantil/ensino fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21617>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 170 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, 2016. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/fabiana-fiorim-checconi.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: http://www2.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110057.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

CRESTANI, Janilde. **Tempos e espaços de transição: da educação infantil para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2019. 98 f. Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages-SC, 2019. Disponível em:
https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/90d364c6cc44f40990dd35f35ffd591c.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A academia vai à escola**. Campinas: Papirus, 2002.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação., Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102342>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época, v. 6).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. **Ciências & Cognição**, v. 9, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 35. ed. São Paulo: Terra e Paz. 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2009.

GÊNOVA, Ana Cristina Saraiva et al. **A educação infantil no contexto atual: direitos e perspectivas**. 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-infantil-no-contexto-atual-direitos-e-perspectivas/116222/#ixzz5OUI9TTuV>. Acesso em: 04 ago. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios da

participação coletiva. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KRAMER, Sônia. O papel social da Pré-escola. **Cad. Pesquisa**, 2015. Disponível em: <https://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

LANO, Marciel Barcelos. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7302/1/tese_9306 DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MARCIEL%20BARCELOS%20LANO.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7539>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2751/6580.pdf?sequence=1&isAll owed=y>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: Pontifícia, 2012. Disponível em: <https://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/706/1/Adriana%20Zampieri%20Martinati.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. B. E. C. T.**, v. 8, n. 3, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento. Salto para o futuro. **Anos iniciais do ensino fundamental**, Ano XIX, n. 12, set. 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo:

Cortez. 2007.

OLIVEIRA JÚNIOR, Eloir Lázaro de. Pesquisa científica na graduação: um estudo das vertentes temáticas e metodológicas dos trabalhos de conclusão de curso.

FACIP/UFU, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20939/3/Pesquisacientificagraduacao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2015.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PAZ, Anne Caroline dos Santos; OLIVEIRA, Renata Fernanda Nabas. **A importância do olhar pedagógico na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. UNISALESIANO Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, 2017. Disponível em:

<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61063.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Processo de construção do conhecimento do professor sobre o Ensino: algumas mediações**. Livre Docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. Educação e família uma união fundamental. **Revista Espaço**, n. 16, jul./dez. 2011.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, Edição subvencionada pela FAPESP, 1995.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RAMOS, Patrícia Cristina Campos. **Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2015, 200 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das alas**. São Paulo: Papirus, 2003.

ROCHA, Cláudia de Souza; MACEDO, Cláudia Regina. **Relações família & escola**. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia). 46 f. Universidade da Amazônia. Belém, Pará, 2002.

SALTINI, Claudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP&,

2009.

SANTOS, Kelly Cristina dos. **Autonomia da criança**: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10544/1/Dissertacao%20Kelly%20Cristina%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SILVA, Daniela Regina da. **Psicologia geral e do desenvolvimento**. Indaial: Ed. ASSELVI, 2008.

SILVA, Maria Ozamira da Siva. **Refletindo a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. 2009. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas-MG. **Anais...**, Poços de calda, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

SOUZA, Rosana Sandri Eleutério de. **Interdisciplinaridade na educação de infância**: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade. 2009. Disponível em: http://www.fllipe.ufms.br/teses_dissertacoes/dissertacao_rosana_sandri_2009.pdf. Acesso em :10 fev. 2020.

TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Artigos Educ. Rev.**, v. 30, n. 3, set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300007>. Acesso em: 10 jun. 2021.

TRAD, Leny Alves Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Temas Livres. **Physis: Revista de Saúde Coletiv**, v. 19, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2021.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. Niterói: [s.e], 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop_prod0312.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA E 1º ANO**



O objetivo deste questionário é conhecer como ocorre o processo de transição dos alunos da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, mediante a opinião de **professores** de uma escola da rede municipal de ensino, no município de Barra de São Francisco-ES, tendo como base o ano de 2020.

1. Marque a opção, conforme a função que executa:

() Professor regente ALE

() Professor de Educação Física

() Outro. Qual? _____

2. Faixa etária:

() de 20 a 30 anos

() de 41 a 50 anos

() de 31 a 40 anos

() Acima de 50 anos

3. Sexo

() Masculino

() Feminino

4. Tempo de atuação como professora no magistério:

() 01 a 5 anos

() 11 a 15 anos

() 06 a 10 anos

() 16 a 20 anos

() Acima de 20 anos

5. Há quanto tempo trabalha com turmas do 1º ano do EF? _____ anos

6. Qual a maior dificuldade percebida por você em relação à transição das crianças da EI para o 1º ano?

7. Sobre a família/pais, como é a participação no acompanhamento dos filhos no 1º ano, tanto em casa quanto na escola? Explique resumidamente no espaço a seguir.

EM CASA

NA ESCOLA

8. Na escola onde trabalha, há interação entre professores da pré-escola e os do 1º ano? () Sim () Não

Se a resposta anterior for positiva, como ocorrerá?

- () Planejamentos () Reuniões diversas
 () Eventos () Estudos pedagógicos
 () Outro(s):

9. Você promove alguma intervenção direcionada às crianças que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?

- () Sim () Não

Caso sua resposta seja positiva, indique o que promove nesse sentido.

10. Você considera que o ensino fundamental seja uma extensão e continuidade da educação infantil ou uma nova etapa a ser desenvolvida com os alunos?

11. Sabemos que, no 1º ano, os alunos ainda são crianças. O que você inclui em seu planejamento de forma diversificada, nesse sentido?

- () recursos lúdicos () recursos concretos

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> contação de histórias | <input type="checkbox"/> roda de conversa |
| <input type="checkbox"/> cantinhos (leitura, matemática, etc.) | <input type="checkbox"/> oração |
| <input type="checkbox"/> música | <input type="checkbox"/> utilização do pátio e outros espaços |

12. A escola, por intermédio do pedagogo, dá algum suporte para vencer as dificuldades que surgem na transição da EI para o 1º ano do EF? Comente resumidamente no espaço a seguir.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS PEDAGOGAS



O objetivo deste questionário é conhecer como ocorre o processo de transição dos alunos da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, por meio da opinião da **pedagoga** de uma escola da rede municipal de ensino, no município de Barra de São Francisco-ES, tendo como base o ano de 2020.

1. Faixa etária:

- () de 20 a 30 anos () de 41 a 50 anos
 () de 31 a 40 anos () Acima de 50 anos

2. Tempo de atuação como pedagoga no magistério:

- () 01 a 5 anos () 11 a 15 anos
 () 06 a 10 anos () 16 a 20 anos
 () Acima de 20 anos

3. Há quanto tempo trabalha como pedagoga de turmas do 1º ano do EF? _____ anos.

4. Qual a maior dificuldade percebida por você em relação às crianças, na transição da EI para o 1º ano?

5. Qual a maior dificuldade percebida, por você, em relação aos professores, na transição da criança para o 1º ano?

6. Sobre a família/pais, como é a participação no acompanhamento dos filhos no 1º ano, tanto em casa quanto na escola? Explique resumidamente no espaço a seguir.

EM CASA

NA ESCOLA

7. Na escola onde trabalha, há interação entre professores da pré-escola e os do 1º ano? () Sim () Não

Se a resposta anterior for positiva, como ocorrerá?

- () Planejamentos () Reuniões diversas
 () Eventos () Estudos pedagógicos
 () Outro(s):

8. Você promove alguma intervenção direcionada às crianças que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?

- () Sim () Não

Caso sua resposta seja positiva, indique o que promove nesse sentido.

9. Você promove alguma intervenção direcionada aos professores que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?

- () Sim () Não

Caso sua resposta seja positiva, indique o que promove nesse sentido.

10. Você considera que o ensino fundamental seja uma extensão e continuidade da Educação Infantil ou uma nova etapa a ser desenvolvida com os alunos?

11. Sabemos que, no 1º ano, os alunos ainda são crianças. O que você inclui em seu planejamento com o professor, de forma diversificada, nesse sentido?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> recursos lúdicos | <input type="checkbox"/> recursos concretos |
| <input type="checkbox"/> contação de histórias | <input type="checkbox"/> roda de conversa |
| <input type="checkbox"/> cantinhos (leitura, matemática, etc.) | <input type="checkbox"/> oração |
| <input type="checkbox"/> música | <input type="checkbox"/> utilização do pátio e outros espaços |

12. A escola dá algum suporte para vencer as dificuldades que surgem na transição da EI para o 1º ano do EF? Comente resumidamente no espaço a seguir.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À DIRETORA DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO



O objetivo deste questionário é conhecer como ocorre o processo de transição dos alunos da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, mediante a opinião da **diretora** de uma escola da rede municipal de ensino, no município de Barra de São Francisco-ES, tendo como base o ano de 2020.

1. Faixa etária:

- () de 20 a 30 anos () de 41 a 50 anos
 () de 31 a 40 anos () Acima de 50 anos

2. Sexo

- () Masculino () Feminino

3. Tempo de atuação como diretora no magistério:

- () 01 a 5 anos () 11 a 15 anos
 () 06 a 10 anos () 16 a 20 anos
 () Acima de 20 anos

4. Há quanto tempo trabalha na direção desta escola atual? _____ anos

5. Qual a maior dificuldade percebida por você em relação às crianças, na transição da EI para o 1º ano?

6. Qual a maior dificuldade percebida por você em relação aos professores, na transição da EI para o 1º ano?

7. Sobre a família/pais, como é a participação no acompanhamento dos filhos no 1º Ano, tanto em casa quanto na escola. Explique resumidamente no espaço a seguir.

EM CASA

NA ESCOLA

8. Na escola onde trabalha, há interação entre professores da pré-escola e os do 1º ano? () Sim () Não

Se a resposta anterior for positiva, como ocorrerá?

- () Planejamentos () Reuniões diversas
() Eventos () Estudos pedagógicos
() Outro (s):

9. Você promove alguma intervenção direcionada às crianças que apresentam mais dificuldades na transição da educação infantil para o 1º ano?

- () Sim () Não

Caso sua resposta seja positiva, indique o que promove nesse sentido.

10. Você considera que o ensino fundamental seja uma extensão e continuidade da educação infantil ou uma nova etapa a ser desenvolvida com os alunos?

11. Sabemos que, no 1º ano, os alunos ainda são crianças. Como sua gestão contribui nesse sentido?

12. Como e com que frequência você acompanha os envolvidos nesta transição?

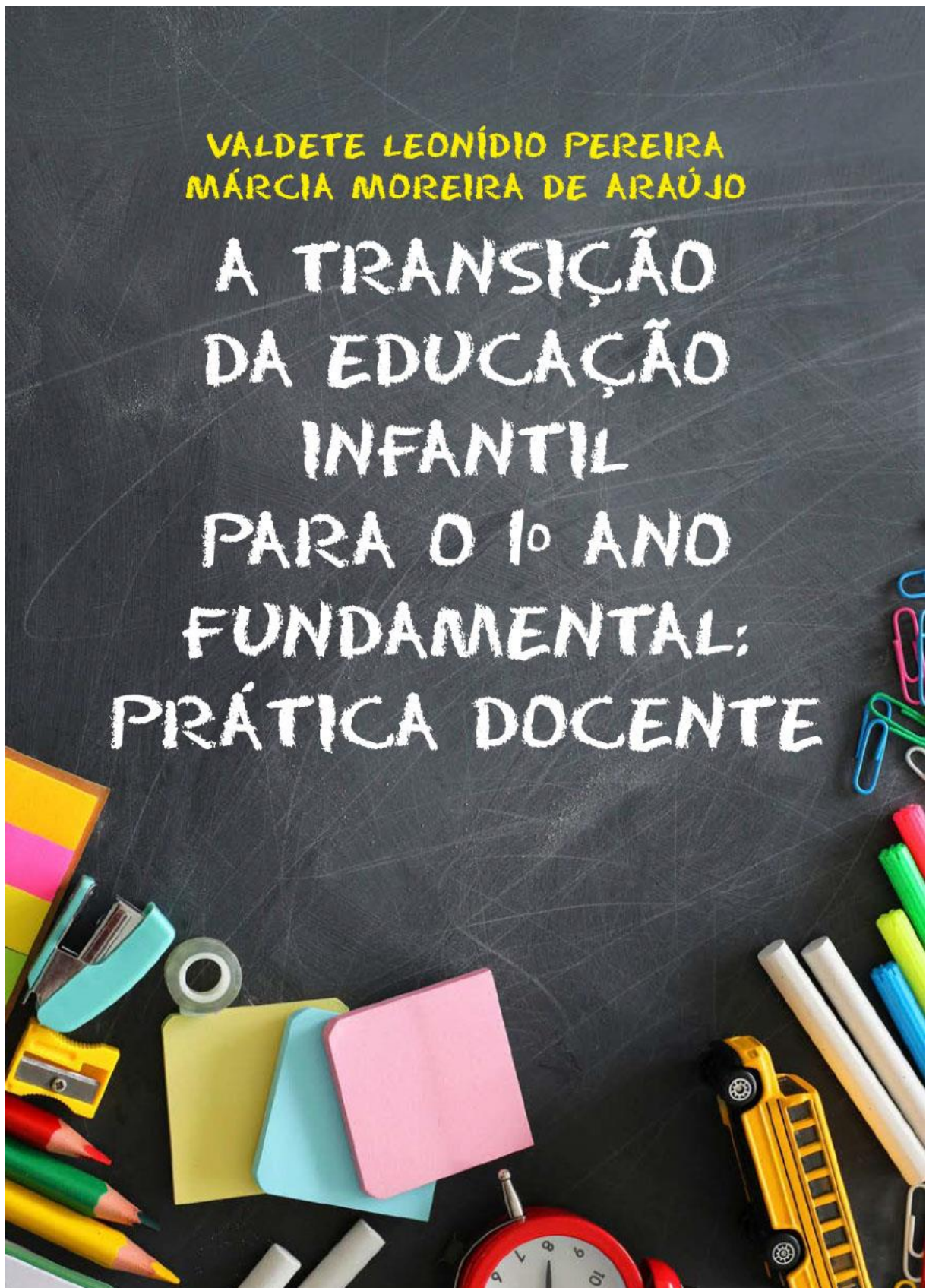
Alunos:

Professores:

Pais:

Pedagogo:

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL



Valdete Leonídio Pereira
Márcia Moreira de Araújo

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O 1º ANO
FUNDAMENTAL: Prática
docente**

1ª Edição

Diálogo Comunicação e Marketing
Vitória
2021

Valdete Leonídio Pereira
Márcia Moreira de Araújo

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O 1º ANO
FUNDAMENTAL: Prática
docente**

1ª Edição

Diálogo Comunicação e Marketing
Vitória
2021

A Transição da Educação Infantil para o 1º Ano Fundamental: Prática Docente © 2021, Valdete Leonídio Pereira e Márcia Moreira de Araújo

Orientadora: Márcia Moreira de Araújo

Curso: Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição: Faculdade Vale do Cricaré

Projeto gráfico e editoração: Diálogo Comunicação e Marketing

Edição: Ivana Esteves Passos de Oliveira

Diagramação e ilustrações: Ilvan Filho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436t Pereira, Valdete Leonídio.-
A transição da educação infantil para o 1º ano fundamental:
prática docente / Valdete Leonídio Pereira, Márcia Moreira de
Araújo. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2021. -

60 p. : il., color. ; 21 cm.

978-65-994406-7-0

1. Educação infantil – Políticas públicas. 2. Professores de
educação infantil. I. Araújo, Márcia Moreira de. II. Título.

CDD – 372.21

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

As autoras

Valdete Leonídio Pereira

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré.

Especialista em Psicopedagogia, Docência Superior, Inspeção Escolar e Especialização em Educação a Distância (EaD).

Professora efetiva municipal de Barra de São Francisco-ES.

Tutora de curso EaD pela Ufes.

Atualmente, atua na Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco-ES.

Márcia Moreira de Araujo

Professora do Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, Brasil.

Pós-doutora em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil (2021).

Doutora e Mestra em Educação - PPGE- UFES.

Bióloga e Pedagoga.



Sumário

1. Apresentação	05
2. Dinâmicas de acolhida aos alunos	06
3. Recursos Lúdicos para o 1º Ano	09
4. Textos de recepção para docentes	21
5. Preparando a sala de aula	29
6. Organização da semana de acolhida dos alunos do 1º Ano	46
7. Projetos que podem ser desenvolvidos na Educação Infantil e no 1º Ano	50

1. Apresentação

Após as pesquisas e a constatação de que a transição da criança da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental precisa ocorrer a partir de uma prática docente focada no desenvolvimento, apresentada no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, gerou a ideia de produzirmos um material digitalizado, sob a forma de Guia Didático, focado na infância e estudo das políticas públicas que envolvam essa transição dos alunos.

Tendo em vista que nem todos os professores, apesar de vivermos numa era tecnológica, ainda possuem total acesso à internet e às mídias digitais, seu formato também impresso e em formato PDF para ser recebido e salvo através de aparelho celular, tablet ou notebook.

Outra situação evidente e real no município de Barra de São Francisco é que nem todas as escolas de Ensino Fundamental estão situadas em locais que têm a internet instalada, as de meio rural, por exemplo. Daí a projeção do Produto Educacional resultar em um guia com sugestões, projetos e atividades pedagógicas de acolhimento aos estudantes da Educação Infantil e para o 1º ano do Ensino Fundamental. Nada que se assemelhe a uma cartilha, mas um material impresso para escolas e professores que não tenham acessibilidade à internet que envolva dinâmicas, jogos, momentos que gerem bons sentimentos e que façam as crianças se sentirem acolhidas.

As ideias elencadas neste material elaborado como Produto Educacional são atividades, dinâmicas, mensagens, produções que podem ser de grande utili-

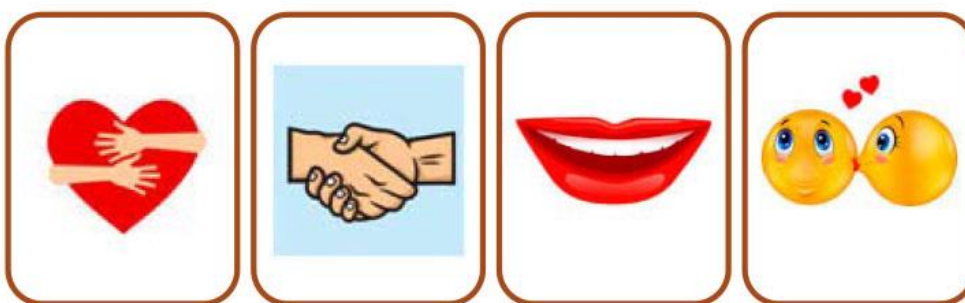
dade para professores e pedagogos do município de Barra de São Francisco, que passam a buscar uma prática docente de acolhimento e de motivação à criança que transita da Pré Escola para o 1º Ano, focada no desenvolvimento dos alunos, na parceria com a família e na sua aprendizagem.

2. Dinâmicas de acolhida aos alunos

Muitas vezes, o que falta à aula é um toque de motivação, de animação, que faça com que alunos e professores se aproximem, se conheçam e se sintam parceiros em sala de aula e no processo ensino-aprendizagem que perfaz a Educação Infantil e que continua no 1º Ano do Ensino Fundamental. Neste momento, são apresentadas algumas dinâmicas que podem auxiliar os professores em sua recepção aos alunos.

2.1 Escolha seu cumprimento

A professora faz um cartaz e cola ao lado da porta, logo na entrada das crianças, com desenhos que representem a forma como desejam ser cumprimentadas. Quando o aluno sinalizar/indicar o desenho, a professora executa a ação escolhida e a criança a repete.



2.2 Bola e nome

Esta dinâmica é simples como a anterior, pode ser utilizada para diversas perguntas, aqui tem o cunho de apresentação.

A professora receberá as crianças e formará um círculo. Em seguida, pegará uma bola de borracha e colocará uma música bem alegre, em que a bola passará de mão em mão. Cada vez que a música parar, a bola também parará de circular. O aluno que ficar com ela na mão deverá falar seu nome. Caso ele não fale por si, a professora perguntará e aguardará a resposta.



2.3 Tapete vermelho

Antes da aula iniciar, a professora coloca um tapete vermelho desde a porta de entrada até o interior da sala de aula.

Cada aluno que chega e é recebido à porta, entra pisando neste tapete e recebe uma estrela com seu nome, que é colada por ele num mural, bem ao fundo da sala.

Quando a criança entra, a professora a apresenta pelo nome, características e algumas informações que a família ou a professora do ano anterior forneceu. Por exemplo: José é moreno, cabelos cacheados, olhos pretos, gosta de animais e sua fruta preferida é laranja.

Depois de todos entrarem e se sentarem, a professora lerá os nomes nas estrelas, para que as crianças procurem adivinhar quem é o (a) colega e se lembra de alguma característica dele (a).



3. Recursos Lúdicos para o 1º Ano

As crianças têm necessidade de expressão e movimento para crescer. Não deixam de cultivar o espaço e os artefatos na tentativa de estabelecer com eles um processo de interação, numa ação contínua, dinâmica e livremente escolhida. É um convite para se divertir. E se divertindo, influenciam sua afetividade em sua disposição para as cir-



cunstâncias vividas cotidianamente, o desvelar de conceituações e o conhecimento de si mesmo. Quando a criança, por exemplo, escolhe uma brincadeira que exige movimentos do corpo a uma que a deixa limitada apenas a uma parte deste, está mostrando que se interessa por um dinamismo maior.

Nos jogos e brincadeiras é possível reconhecer valores e crenças da cultura local. As narrativas lendárias, os jogos clássicos e o brincar vão aparecendo gradativamente na vida das crianças, ensinam hábitos, provocam um processo de conquista de identidade e abrem as portas da imaginação. Essa imaginação vai se concretizando nas criações com objetos de sucata, ou através de imagens representadas nos desenhos e pinturas ou, até mesmo, nas coreografias que representam ritmos e melodias. A criança costuma, desde cedo, inclusive, desenhar os componentes de sua família (pai, mãe, irmãos) a partir de figuras não convencionais para os adultos, mas que é a sua compreensão desta realidade.

Brincadeiras Cantadas

Objetivos

- Trabalhar os órgãos superiores e inferiores;
- Compreender e distinguir as partes do corpo seguindo a letra da cantiga;
- Acompanhar a sistematização e a coreografia das músicas.

Procedimentos metodológicos

Primeiramente, a professora realizará com as crianças uma roda de conversa, destacando as atividades da semana anterior, e ouvirá o que elas têm a falar sobre a atividade de recorte e a de desenho livre que já realizaram.

Em seguida, será apresentado o conteúdo do dia, que é: Brincadeiras Cantadas.

A primeira atividade relacionada ao conteúdo será o acompanhamento da letra e coreografia da música “Cabeça, ombro, joelho e pé”.

Outra música a ser participada pelas crianças, no mesmo estilo da primeira, é “Meu boneco de lata”.

E a última da sequência é “Se você está contente”. Todas as três servirão para a professora integrar noções nos diferentes segmentos corporais.

Elas serão cantadas e coreografadas com os alunos em círculo. A professora iniciará cantando e solicitará aos alunos que acompanhem e se movimentem

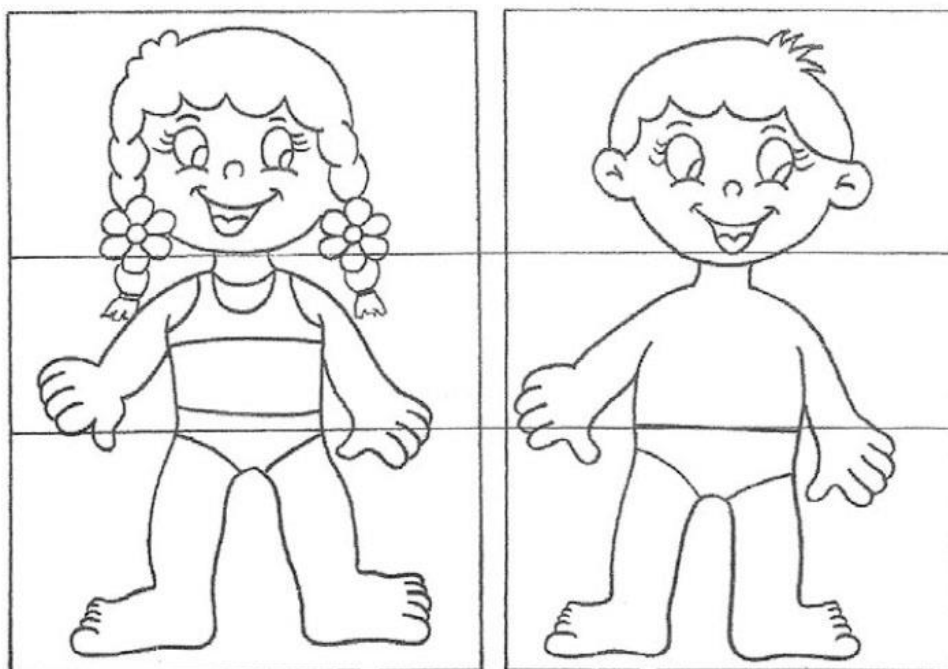
conforme a música indica.

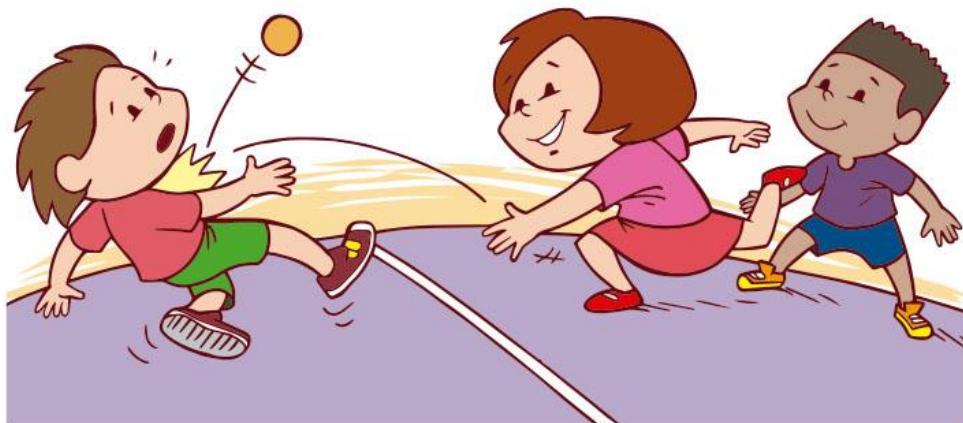
A segunda atividade envolvendo o conteúdo será realizada na sala de aula.

Os alunos, após ser trabalhados movimentos que destaquem o corpo humano, receberão da professora, uma folha com o desenho de uma menina e um menino. Sua atividade consistirá em recortar seguindo a linha, colar numa cartolina e tentar montar o quebra-cabeça. Cada qual receberá duas folhas com cada um dos desenhos.

A professora solicitará que pintem, se quiserem, e fará uma exposição dos trabalhos dos alunos na sala.

Os trabalhos serão expostos na sala para que os colegas interajam entre si.





Brincadeira “Queimada”

Objetivos:

Espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Realizar a atividade em equipe;
- Lançar a bola no sentido de acertar (queimar) os oponentes;
- Receber a bola lançada, sem deixá-la cair ao solo (sem ser queimado).
- Compreender que essa atividade lúdica propõe desenvolvimento dos músculos dos membros inferiores e superiores, bem como demanda agilidade.

Conteúdo:

- Agilidade;
- Lançamento e recebimento da bola;

- Brincadeiras tradicionais;
- Trabalho em equipe.

Metodologia:

As crianças pegarão, em sala, uma bolinha, que representará a equipe que integrarão, por exemplo: a verde é uma equipe e a amarela é a outra. Em seguida, a professora explicará o jogo “Queimada”. (10 minutos)

As crianças irão para a quadra com a professora.

Ela pedirá para alguns alunos marcarem com passadas o limite e demarcarem com um giz: a linha central, as linhas dos dois times. (05 minutos)

Os alunos se dirigirão à equipe correspondente a sua.

Haverá o sorteio da bola. Os alunos iniciarão. (35 minutos)

Deve-se buscar queimar o oponente e perde a equipe que tiver todos os componentes queimados.

Recursos Didáticos:

- Bola;
- Giz branco.
- Bolinhas amarelas e verdes em mesma quantidade.

Avaliação:

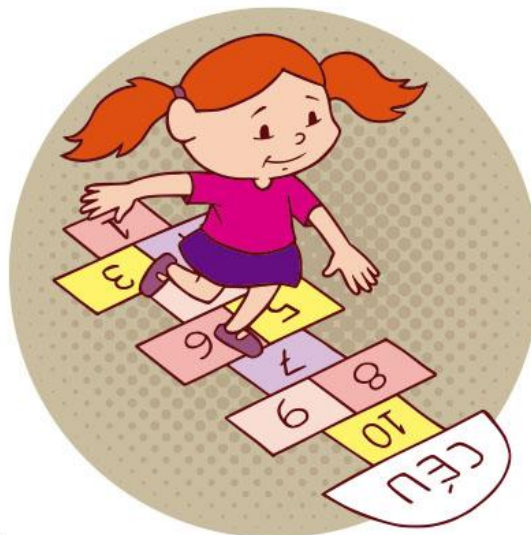
A avaliação dos alunos será em relação à participação destes nas atividades.

Brincadeira “Amarelinha”

Objetivos:

Espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Pular, equilibrando-se numa perna só;
- Lançar o dardo (pedra) até o campo adequado da Amarelinha;
- Pegar o dardo (pedra) abaixando-se, ainda em equilíbrio.
- Compreender que essa atividade lúdica propõe desenvolvimento dos músculos dos membros inferiores.



Conteúdo:

- Equilíbrio;
- Lançamento e recolhimento de dardo (pedra);
- Brincadeiras tradicionais;

Metodologia:

Inicialmente, será desenvolvida a orientação, em sala, dos alunos. (05 minutos)

Todos serão orientados a ir para a quadra e a professora solicitará a alguns que

marquem o local da Amarelinha. (10 minutos)

Será iniciada a Amarelinha, através de “zerinho ou um” e finalmente de “par ou ímpar”.

Os alunos brincarão durante o restante do tempo da aula. (35 minutos)

Recursos Didáticos:

- Pedra (dardo);
- Giz branco.

Avaliação:

A avaliação dos alunos será em relação à participação destes nas atividades.

Brincadeira “Corrida Com O Ovo Na Colher”

Objetivos:

Com esta atividade, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Mostrar equilíbrio ao correr com o ovo na colher;
- Ser capaz de repassar ovo para a colher do colega da mesma equipe;



- Ser ágil para correr sem deixar que o ovo caia da colher.
- Compreender que esse recurso lúdico era uma brincadeira acessível a todos no passado escolar.

Conteúdo:

- Equilíbrio;
- Agilidade e destreza para correr e equilibrar algo;
- Brincadeiras tradicionais;
- Trabalho em equipe.

Metodologia:

A aula será iniciada com a explicação da brincadeira, onde a professora falará sobre a falta de recursos tecnológicos do passado, que levava as crianças a criarem suas brincadeiras e a utilizarem os recursos que eram mais acessíveis.

Em seguida,, ela perguntará quem já brincou ou já ouviu falar da Corrida do Ovo na Colher.

Passados 15 minutos da aula, a professora fará a distribuição das equipes, que serão duas.

Os alunos irão para a quadra e se dirigem até o local demarcado pela professora.

As equipes se dividem em dois grupos, que em fila ficam um de frente

para o outro, numa distância de 4 metros. Nesse momento já se passarão 20 minutos da aula.

Será uma equipe com 12 alunos e outra com 13 alunos. Seis ficarão de um lado e os demais do outro lado.

O primeiro aluno colocará a colher na boca e sobre ela o ovo cozido, correrá o mais rápido que puder até o outro lado sem colocar a mão na colher, equilibrando o ovo.

Ao chegar do outro lado, deverá repassar o ovo pra o colega de mesma equipe que prosseguirá, enquanto ele vai para o final da fila. Essa parte da atividade envolverá mais 25 minutos.

Será vencedora a equipe que conseguir terminar a corrida primeiro. Caso o ovo cair, deve ser recolhido do chão e o corredor deve retomar o local de partida.

Os 05 minutos restantes serão para os alunos irem ao banheiro, beber água e retornar para a sala de aula,

Recursos Didáticos:

- Ovos cozidos;
- Colher de sopa.

Avaliação:

A avaliação dos alunos será desenvolvida em relação à participação destes nas atividades e em relação à sua destreza e agilidade ao desenvolvê-las.



Brincadeira “Cabra Cega”

Objetivos:

Com esta atividade, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Ter o conhecimento em relação à lateralidade (esquerda, direita, frente, atrás);
- Compreender a necessidade de inclusão, percebendo as dificuldades de um deficiente visual;
- Mostrar agilidade para não ser pego e destreza para pegar os colegas (Cabra Cega).

Conteúdo:

- Lateralidade;
- Inclusão;

- Agilidade e destreza para andar, seguir comandos e alcançar os colegas.

Metodologia:

Um aluno é sorteado para ser a Cabra Cega. E ele escolhe um colega para ser seu guia.

A professora o prepara amarrando uma venda (pedaço de tecido) em seus olhos, impedindo de ver os colegas e o espaço onde está.

Em prosseguimento, a professora gira o aluno, e seu guia vai orientando onde estão os colegas e estes correm, próximos dele, mas no intuito de não serem alcançados, batendo palmas, pulando, fazendo barulhos para serem percebidos.

O colega guia vai orientando quanto à lateralidade dos outros colegas, ou seja, a posição em que se encontram em relação à Cabra Cega.

No momento em que alguém é pego, passa a ser a Cabra Cega e novamente escolhe seu guia.

Nessa brincadeira não se pretende ter ganhadores ou perdedores.

Recursos Didáticos:

- Pedaço de tecido;

Avaliação:

Os alunos serão avaliados após a atividade através da participação na brincadeira e de uma discussão, em que a professora perguntará sobre o conteúdo percebido durante a atividade: lateralidade, inclusão, agilidade e destreza.

Corrida no Saco com Obstáculos

Objetivo Geral:

Aproximar a brincadeira tradicional, nas aulas do 1º Ano.

Objetivos Específicos:

- Orientar as crianças sobre como é a brincadeira “Corrida no saco”;
- Organizar as regras junto com as crianças;
- Realizar a atividade em equipe;
- Trabalhar o cooperativismo.

Recursos Humanos:

Alunos do 1º Ano e professora.

Recursos Didáticos:

- Sacos de estopa (juta);
- Giz para delimitar as linhas de largada e de chegada;
- Cones coloridos, como obstáculos;

Metodologia:

Logo de início, a professora divide a turma em equipes com 03 componentes



cada, cada uma delas se dirige até a quadra ou pátio.

Em prosseguimento, a professora e os alunos desenvolvem as regras da corrida.

A professora arruma os cones coloridos na extensão da quadra em forma de ziguezague com distância de 1,5m entre eles.

As equipes ficam dispostas em filas. Ao sinal, a professora anuncia a largada, o primeiro de cada fila sai pulando no saco, e deve passar pelos obstáculos, de fora para dentro.

Ao chegar do outro lado, a criança retorna fora do saco, novamente contorna os cones e entrega o saco para o colega de equipe e vai para o final da fila.

O procedimento é o mesmo até que todos façam as atividades referentes e o terceiro componente da equipe só é anunciado, como finalizado, quando entrega o saco ao primeiro.

Avaliação:

A avaliação envolverá a participação e o senso de cooperativismo de cada equipe.

4. Textos de recepção para docentes

A cada ano que se inicia, percebe-se que o professor do 1º Ano também carrega um misto de sentimentos: alegria, anseios, curiosidade, ansiedade e outros. Nesse sentido, é importante que esse profissional também seja acolhido e se sinta bem no espaço escolar. Por isso, os textos que seguem têm a intenção de fazê-lo otimista e com autoestima.

Precisa-se

Isac Liberman

De pessoas que tenham os pés na terra e a cabeça nas estrelas. Capazes de sonhar, sem medo dos sonhos.

Tão idealistas que transformem seus sonhos em metas.

Pessoas tão práticas que sejam capazes de transformar suas metas em realidade.

Pessoas determinadas que nunca abram mão de construir seus destinos e arquitetar suas vidas.

Que não temam mudanças e saibam tirar proveito delas.

Que tornem seu trabalho objeto de prazer e uma porção substancial de realização pessoal.

Que percebam, na visão e na missão de suas vidas profissionais, de suas dedicações humanistas em prol da humanidade, um forte impulso para sua própria motivação.

Pessoas com dignidade, que se conduzam com coerência em seus discursos, seus atos, suas crenças e seus valores.

Precisa-se de pessoas que questionem, não pela simples contestação, mas pela necessidade íntima de só aplicar as melhores ideias.

Pessoas que mostrem sua face de parceiros legais. Sem se mostrarem superiores nem inferiores, Mas ... iguais.

Precisa-se de pessoas ávidas por aprender e que se orgulhem de absorver o novo.

Pessoas de coragem para abrir caminhos, Enfrentar desafios, criar soluções, correr riscos calculados. Sem medo de errar.

Precisa-se de pessoas que construam suas equipes e se integrem nelas. Que não tomem para si o poder, mas saibam compartilhá-lo.

Pessoas que não se empolguem com seu próprio brilho. Mas com o brilho do resultado alcançado em conjunto.

Precisa-se de pessoas que enxerguem as árvores. Mas também prestem atenção nas magias das florestas.

Que tenham percepção de todo e da parte. Seres humanos justos, que inspirem confiança e demonstrem confiança nos parceiros. Estimulando-os, energizando-os, sem receio que lhe façam sombra e sim se orgulhando deles.

Precisa-se de pessoas que criem em torno de si um ambiente de entusiasmo. De liberdade, de responsabilidade, de determinação, de respeito e de amizade.

Precisa-se de seres racionais. Tão racionais que compreendam que sua realização pessoal,

Está atrelada à vazão de suas emoções. É na emoção que encontramos a razão de viver.

Precisa-se de gente que saiba administrar COISAS e liderar PESSOAS.

Precisa-se urgentemente de um novo ser.



Vaso da Vida

Um professor de filosofia queria demonstrar um conceito aos seus alunos.

Ele pegou um vaso de boca larga e colocou algumas pedras dentro.

Então perguntou a classe:

- Está cheio?

Unanimemente responderam:

-Sim!

O professor então pegou um balde de pedregulhos e virou dentro do vaso.

Os pequenos pedregulhos se alojaram nos espaços entre as pedras grandes.

Então perguntou aos alunos:

- E agora, está cheio?

Desta vez alguns estavam hesitantes, mas a maioria respondeu:

- Sim!

O professor então levantou uma lata de areia e começou a derramar a areia dentro do vaso. A areia preencheu os espaços entre os pedregulhos. Pela terceira vez o professor perguntou:

- Então, está cheio?

Agora a maioria dos alunos estava receosa, mas novamente muitos responderam: - Sim!

O professor então pegou um jarro de água e jogou-a dentro do vaso. A água encharcou e saturou a areia. Neste ponto, o professor perguntou para a classe:

- Qual o objetivo desta demonstração?

Um jovem e "brilhante" aluno levantou a mão e respondeu:

- Não importa a "agenda" da vida de alguém esteja cheia, ele sempre conseguirá "espremer" dentro mais coisas!

- Não exatamente! Respondeu o professor, - o ponto é o seguinte:

A menos que você coloque as pedras grandes em primeiro lugar dentro do vaso, nunca mais conseguirá colocar lá dentro. Vamos! Experimente!

O professor pegou, então, outro vaso igual, mesma quantidade de pedras grandes, outro balde com pedregulhos, outra lata de areia e outro jarro de água.

O aluno começou colocando a água, depois a areia, depois os pedregulhos e por último tentou colocar as pedras grandes, mas estas já não couberam no vaso, pois boa parte do vaso havia sido ocupado por coisas menores.

Prosseguiu, então, o professor:

- As pedras grandes são as coisas realmente importantes de sua vida: que são o seu crescimento pessoal e espiritual. Se você deu prioridade a isso e manteve-se "aberto" para o novo, as demais coisas se ajustarão por si só: seus relacionamentos(família, amigos), suas obrigações (profissão, afazeres), seus bens e direitos materiais todas as demais coisas menores que completam a vida. Se você preencher sua vida somente com coisas peque-

nas, como ficou demonstrado com os pedregulhos, com a areia e a água, as coisas realmente importantes, como, no exemplo, as pedras maiores, nunca terão espaço em suas vidas.



Limites

Qual o seu limite para sonhar e realizar objetivos em sua vida? Nenhum. O limite é você quem impõe. Você é a única pessoa que pode colocar restrições nos seus desejos. Veja que as grandes realizações do nosso século aconteceram quando alguém resolveu vencer o impossível.

Nas navegações, encontramos um Colombo determinado a seguir viagens pelo mar, mesmo estando cansado de ouvir que o mar acabava e estava cheio de monstros terríveis. Santos Dumont foi taxado de louco tantas vezes que nem mais ligava para os comentários, até fazer subir seu 14 Bis. Ford foi ignorado por banqueiros e poderosos que não acreditavam em carros em série. Einstein foi ridicularizado na Alemanha.

Desistir de nossos projetos, ou aceitar palpites infelizes em nossas vidas é mais fácil do que lutar por eles. Renunciar, chorar a derrota é mais simples pelo simples fato de que não nos obriga ao trabalho.

E ser feliz dá trabalho. Ser feliz é questão de persistência, de lutas diárias, de encantos e desencantos. Quantas pessoas passaram pela vida e te magoaram?

Quantas passarão pela sua vida só para roubar tua energia? Quantos estarão realmente preocupados com você? A questão é como você vai encarar essas situações. Como ficarão seus projetos: eles resistirão às amarguras e desacertos do dia a dia? O objetivo você já tem: ser feliz! Como alcançar você já sabe: lutando! Resta saber o quanto feliz você realmente quer ser. E principalmente: qual o limite que você colocou em seus sonhos.

Lembre-se: não há limites para sonhar... Não se limite. Vá a luta! O impossível é apenas algo que alguém ainda não realizou!



Para que serve o horizonte?

Autor Desconhecido

Certa vez alguém chegou no céu e pediu para falar com Deus porque, segundo o seu ponto de vista, havia uma coisa na criação que não tinha nenhum sentido... Deus o atendeu de imediato, curioso por saber qual era a falha que havia na Criação.

- Senhor Deus, sua criação é muito bonita, muito funcional, cada coisa tem sua razão de ser... mas no meu ponto de vista, tem uma coisa que não serve para nada - disse aquela pessoa para Deus.

- E que coisa é essa que não serve para nada? - perguntou Deus.

- É o horizonte. Para que serve o horizonte? Se eu caminho um passo em dire-

ção ao horizonte, ele se afasta um passo de mim. Se caminho dez passos, ele se afasta outros dez passos. Se caminho quilômetros em direção ao horizonte, ele se afasta os mesmos quilômetros de mim... Isso não faz sentido! O horizonte não serve pra nada. Deus olhou para aquela pessoa, sorriu e disse:

- "Mas é justamente para isso que serve o horizonte... para fazê-lo caminhar!!!"



Ninho de águia

A águia empurrou gentilmente seus filhotes para a beirada do ninho.

Seu coração se acelerou com emoções conflitantes, ao mesmo tempo em que sentiu a resistência dos filhotes a seus insistentes cutucões.

Por que a emoção de voar tem que começar com o medo de cair?

Pensou ela. O ninho estava colocado bem no alto de um pico rochoso.

Abaixo, somente o abismo e o ar para sustentar as asas dos filhotes.

E se justamente agora isto não funcionar?

Ela pensou.

Apesar do medo, a águia sabia que aquele era o momento.

Sua missão estava prestes a se completar, restava ainda uma tarefa final: o empurrão. A águia encheu-se de coragem.

Enquanto os filhotes não descobrirem suas asas não haverá propósito para a sua vida.

Enquanto eles não aprenderem a voar não compreenderão o privilégio que é nascer águia. O empurrão era o menor presente que ela podia oferecer-lhes. Era seu supremo ato de amor.

Então, um a um, ela os precipitou para o abismo. E eles voaram!

Às vezes, na nossa vida, as circunstâncias fazem o papel de águia.

São elas que nos empurram para o abismo. E quem sabe não são elas, as próprias circunstâncias, que nos fazem descobrir que temos “asas para voar”.

5. Preparando a sala de aula

A sala de aula do 1ª Ano deve estar organizada para receber os alunos. É importante que seja um espaço dinâmico e que tenha muitas referências visuais para que a criança se sinta à vontade neste novo ambiente.

Imaginamos que podem ser dispostos alguns cantinhos muito importantes que farão parte de uma rotina diária.

Cantinho da Leitura

Destaca-se que através do cantinho da leitura a Literatura é percebida como uma dinâmica fundamental para a criança, pois através dela desenvolvem-se: a fala, o pensamento, a elaboração dos sentidos para o mundo, para as coisas,

para as relações sociais e para a vida, pode ser um momento tão lúdico quanto uma brincadeira ou um brinquedo.

Acompanha-se que o livro infantil, desde seus primórdios, tem procurado responder a essa questão, promovendo formas de diálogo entre a imagem – a ilustração – e o texto verbal.

Há de se esclarecer que diálogos nem sempre se apresentam dando lugar ao cruzamento de vozes dos personagens no espaço textual. Geralmente narrado por alguém (narrador) interessado em contar a sua versão, o mais comum e aparente diálogo que, no fundo, esconde um tom único, em função da imagem que ali se estabelece.



A relação de subordinação texto-ilustração que permite maior eficácia do processo comunicativo, garantindo que as informações principais da narrativa, graças à imagem, criem na criança as associações que são desejadas, sem que ela tenha o mínimo de esforço em pensar, em criar.

Essa ideia se assemelha a televisão, as imagens se sobrepõem aos textos narrados. A criança se envolve tanto nos desenhos e ilustrações que vê a sua frente que nem percebe o conteúdo do que vê, passando a assistir programas sem informatividade alguma. Assim ocorre com alguns livros, que se apresentam sob o aspecto de mais forma do que conteúdo, com capas e páginas plastificadas de forma excepcional, desenhos muito bem traçados e coloridos, até brindes como encarte, mas não transmitem nada que acrescente à leitura, à ideia, à criticidade da criança.

Para se compreender melhor de que serve um livro sem figuras nem diálogos, basta remeter a figura do professor, que mediará esse imaginário infantil. Um livro sem palavras, apenas com figuras pode ser trabalhado desde o momento em que a criança começa a falar, pois ela o estará associando ao que conhece na vida real às figuras que ali se apresentam.

Observa-se que um livro sem ilustrações pode transmitir desinteresse a uma criança na Pré-Escola, haja vista que a ilustração é o incentivo, o visual para ela é o mais importante. Dessa forma, se o professor souber fazer com que esse leitor-criança se interesse pelo que o livro conta, ela poderá vir a se interessar em lê-lo, caso contrário estará deixando de lado uma obra que poderia lhe acrescentar muito conhecimento.



Cantinho da Brincadeira

Um educador de verdade, não pode ver a brincadeira apenas como distração, ou olhar o jogo e enxergar nele apenas regras a serem executadas, onde se ganha ou se perde. Não. Um educador de verdade deve enxergar, além disso.

Ele deve compreender que estas ferramentas necessitam de um olhar orientador, mediador, onde se valorizam as experiências e saberes adquiridos através de práticas que contribuirão para a vivência do cotidiano, no meio social em que vive.

Assim, quando o docente leva a brincadeira para a sala de aula, a criança aprende as regras ali necessárias, mas também aprende as regras sociais de comportamentos e valoriza os hábitos da cultura, ética e moral, desenvolvendo, assim, apreço pelo relacionamento interpessoal, onde o companheirismo e lealdade começam a fazer parte de sua vida.

No cantinho da brincadeira, os jogos e as brincadeiras passam a ter significados positivos e de grandes utilidades às crianças quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação, comunicação e socialização.

Através do brincar as crianças imaginam algo que outrora era ausente, ou seja, esses objetos ganham significado para ela. Onde o que é imaginação parece realmente real. É verdadeiramente um mundo mágico a imaginação da criança. O brincar se torna indispensável nessa fase.

Através do cantinho da brincadeira, o brincar pode ser usado como uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem, baseada em experiências vividas.

É preciso observar as crianças no ato de brincar e jogar, pois através deste momento lúdico é possível compreendê-las e avaliá-las diante dos diversos tipos de comportamento que podem apresentar enquanto brincam e jogam.

Quando se aborda, na escola, os recursos lúdicos, refere-se à brincadeira, ao brinquedo e ao jogo, podendo envolver também a música, a atividade física, e todas as áreas do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e todas as demais. Dessa forma, é relevante conhecer e reconhecer cada uma dessas modalidades lúdicas. Apesar de os três serem considerados igualmente como recursos lúdicos, importa caracterizar cada um, conforme suas peculiaridades.

Para discutir o brincar, faz-se necessário compreender as diferenças entre brinquedo, brincadeira e jogo, bem como ressaltar que todos estes termos serão aqui tratados como recursos ou estratégias de brincar.

A maneira de brincar vai se modificando conforme o tempo, pois certas brin-

cadeiras vão se constituindo de outras dinâmicas. As brincadeiras vão ocupando um espaço cada vez mais importante na vida das crianças, as regras vão tomando parte e ficando mais explícitas. Numa brincadeira de casinha, por exemplo, embora esteja presente o imaginário, as crianças criam regras para serem seguidas.

Os jogos e as brincadeiras devem ser vistos como instrumentos intermediadores da aprendizagem, para isso é importante percebê-los não somente como uma forma de entretenimento, mas uma maneira prazerosa de alcançar conhecimentos.

Um educador não deveria ver a brincadeira apenas como distração, ou olhar o jogo e enxergar nele apenas regras a serem executadas onde se ganha ou se perde. É preciso que os recursos lúdicos (jogo, brinquedo e brincadeira) ocupem um espaço significativo no Projeto Político Pedagógico das escolas e, conseqüentemente, no planejamento e prática docente.

Deve-se compreender que estas ferramentas necessitam de um olhar orientador, mediador, onde se valorizam as experiências e saberes adquiridos através de práticas que contribuirão para a vivência do cotidiano, no meio social em que vivem.

As brincadeiras passam a ter significados positivos e de grandes utilidades às crianças quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação, comunicação e socialização.

Levar o brincar para a sala de aula na Educação Infantil não é algo que envolve somente as crianças, mas também o professor, pois ele precisa resgatar valores

infantis e aprender a brincar, sabendo que o lúdico se encontra na espontaneidade. É uma forma de aproximar professor e aluno.

Daí a relevância do planejamento e do enfoque que o docente pode dar ao recurso lúdico, pois deve-se ter objetivos ao utilizá-lo, dando ênfase a aprendizagem de conteúdos programáticos e ao desenvolvimento de valores e outras necessidades dos alunos.

Essa ideia de brincar, reflete a importância desse recurso na escola, pois a partir dele as crianças podem fazer associações do conteúdo ensinado com a realidade; podem tornar-se mais próximas, desenvolvendo a inclusão e a socialização; conseguem aprender de forma significativa e de maneira prazerosa.

A legislação representa uma valiosa contribuição na garantia dos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público.

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

O ato de brincar facilita o processo de aprendizagem da criança, pois ajuda na construção de reflexão, da liberdade e da criatividade, firmando, desta forma, uma relação entre brincadeira e aprendizagem.



Cantinho da Matemática

A escola se apresenta para a criança como um dos principais espaços sociais, após seu lar. É no espaço escolar que ela desenvolve suas primeiras experiências sociais e também neste local que ela estará conhecendo outros conceitos, na maioria das vezes bem diferentes dos seus.

Essas divergências conceituais é que vão dificultar a aprendizagem, pois palavras, atitudes e cálculos, entre outros, estarão se apresentando nas aulas e pelo docente como de outra forma que a aprendida no espaço em que a criança vive. Por exemplo, o troco vivenciado em casa e no armazém da rua são processos diferentes dos realizados na escola.

Dessa forma, a criança conhece no contexto de vida, mas não consegue conhecer nas aulas dadas na escola, pois não se configura como significativo para ela.

Daí a necessidade de ensinar e aprender a matemática através de um espaço “cantinho” na sala de aula específico para que se desenvolvam atividades que possam ensinar os conteúdos da disciplina.

Aprender, na vida infantil, é conhecer e reconhecer. Vai muito mais além do que a escola imagina com suas sistemáticas e seus planos bem elaborados.

A aprendizagem, para a criança, ocorre quando ela entende o conteúdo como significativo, como algo que será útil em sua vida.

Quando a escola ensina de forma conceitual e tradicional, com metodologias como: aulas expositivas, atividades em folha ou no quadro de forma mecanizada, a aprendizagem é mais complicada, pois necessita de que os alunos (crianças) abstraíam e isso na faixa etária de zero a 5 anos ainda é complexo.

Os recursos concretos fazem parte e contribuem para a aquisição de conhecimentos, assim, porque não trabalhar esses recursos como instrumento de aquisição de aprendizado no ensino da matemática.

A criança tem seu desenvolvimento de acordo com fase específica ou períodos, importante se definir os períodos de desenvolvimento da inteligência, o indivíduo adquire novos conhecimentos ou estratégias de sobrevivência, de compreensão e interpretação da realidade.

No processo, observa-se que os alunos não dominam os conteúdos fundamentais trabalhados no ciclo anterior, pois muitas das vezes se supõe que os alunos saibam determinados conceitos e procedimentos somente porque “isso já deveria ter sido ensinado”.

Ao respeitar a fase da criança, o professor consegue fazer com que o aluno aprenda certos conteúdos, assim, o mesmo não esquecerá o que foi aprendido em sala, principalmente quando se usa a realidade com relação de significados e a familiaridade com o contexto.

Matemática, como já abordado anteriormente, é uma disciplina viva e dinâmica que acompanha as relações sociais e culturais do homem há milhares de anos. No entanto, dois fundamentos são essenciais para sua aprendizagem: o primeiro é o conhecimento que o professor precisa ter e o segundo é saber qual a melhor maneira de abordar esses conteúdos, pois antes de entrar em sala de aula é preciso quebrar barreiras, e acabar com a visão terrível sobre a matemática que é passada de geração para geração.

O ensino de matemática enfoca, de forma predominante, atividades práticas, o que poderia se direcionar, também, à sua trajetória histórica, fazendo-se compreender através de sua evolução no decorrer do tempo.

Entende-se que a criatividade e o entusiasmo motivacional são fatores importantíssimos na aprendizagem, pois se acredita que o educador que desperta o entusiasmo em seus alunos, consegue algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais dinâmico que seja, possa obter.

Estratégias didático-metodológicas encontradas nessa disciplina propiciam elementos necessários ao aprendizado que desenvolva sensibilidades e prazer que leva a buscar elementos de reflexão e resultados lógicos. O estímulo da imaginação no desenvolvimento de estratégias pessoais para resolver questões fazendo o desenvolver da construção do conhecimento.

A consciência é a impulsionadora da ação do homem em direção a sobrevivência, o conhecimento matemático é o gerador do saber. Através do conhecimento da matemática o professor passa a orientar o aprendizado de todos os níveis de ensino do aluno, respeitando suas dificuldades, pois a matemática é vista como uma disciplina que inspira medo e apresenta dificuldades.



Cantinho da Arte

Atualmente com a vida cotidiana rodeada de estímulos visuais, torna-se necessário à educação trabalhar as artes visuais na escola de forma qualitativa, lúdica e organizada, e isso pode ocorrer através do cantinho da arte.

O conhecimento prévio da criança é o ponto de partida para a aplicação de conteúdos úteis e necessários para sua vida, baseado em seus interesses, onde a resolução de problemas, esclarecimentos de dúvidas, entre outros, são elementos úteis para a formação do cidadão crítico.

O educador deve observar as necessidades individuais, encaminhar a formação de gostos, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade da criança, não se preocupando com a formação do artista.

O estudo da arte e especialmente a arte visual mostra, com efeito, que o pensamento e a vida afetiva da criança são orientados por dois polos opostos.

O papel do educador, através do cantinho da arte, é ajudar o aluno na exploração de sua criatividade, e não o de interferir na atividade criadora, mas deve mediar para que ele tenha um desenvolvimento ideal. Isso pode ser feito mostrando-lhe o melhor ponto de partida, considerando aquilo que o traz à escola, o que reflete em suas próprias vivências, pois a sensibilização do indivíduo ao meio é o primeiro passo para a criação.

Através da arte visual é possível desenvolver a socialização do grupo. Pois ela pode estimular o uso de todas as faculdades mentais e motoras.

Mostrar às crianças o outro lado da obra (o artista), demonstrar suas características é fazer com que compreendam que a alma artística é própria, porém consegue seduzir públicos de várias idades em tempos diferentes. O artista é quem dá vida à obra. Tudo isso deve ser feito de modo a despertar o interesse da garotada.

O momento da criação também deve ser bem planejado. Nesse sentido, sugere-se que o professor apresente aos alunos todo o material de pesquisa que ele conseguir de forma a melhor incentivar as crianças nas suas produções.

Ele pode, por exemplo, produzir painéis coletivos ou individuais com releitura de obras de arte famosas; pode usar projetor e analisar charges ou quadrinhos

e para que as crianças recriem os seus, mas com outros temas, ou até o mesmo; pode ainda assistir com sua turma um filme de cinema mudo e trabalhar a mímica em sala de aula, entre tantas outras dinâmicas. Só depois é que o professor começa a orientar a análise, fazendo provocações e chamando a atenção para os instrumentos, o ritmo, os gestos, a entonação, as imagens ou algum trecho que queira destacar. É essencial que todos possam acompanhar. Tudo deve ser bastante planejado, os materiais testados com antecedência. Nada deve ser improvisado.

Para ser professor de arte não é preciso ser um grande artista, é necessário possuir conhecimentos e saber compreender psicologicamente as necessidades das crianças. As experiências que as crianças vivenciam exercem alguma influência sobre elas, por isso o professor deve ter conhecimento específico sobre cada uma, para que as mesmas possam interagir no meio em que vivem.

Durante o momento da aula de arte visual, deve-se sempre instigar o olhar das crianças às observações, às sutilezas que passam despercebidas, por mais que a interação com o meio, sua cultura e seu modo de passar estejam sendo aplicados.

O olhar e o saber artístico contribuem significativamente para as elaborações perceptivas e reflexivas na idade infantil.

Arte, além de complementar o ensino tradicional, faz-se entender com maior profundidade a evolução humana.

Fala-se de uma realidade, onde os colégios teriam prazer em formar, e não seriam apenas instrumentos empresariais, ou obrigações governamentais. No

mundo, na sombra da realidade, encontra-se um pequeno espaço para a arte visual. Tão pequeno que chega a ser inexpressivo e decrescente. Na grande maioria das escolas, a diversas formas de expressão artística são passadas com bastante insistência na Educação Infantil.

Quando se teoriza a importância de se trabalhar a arte visual no nosso mundo contemporâneo, onde ela está cada vez mais presente, não se pode deixar de organizar todo este procedimento na formação de conceitos, trabalhando na formação contínua do professor para que primeiro ele consiga trabalhar de forma organizada pedagogicamente, com o seu aluno. Ora, sabe-se que a arte é algo ligado aos sentidos, é preciso o educador conhecer e praticar no seu cotidiano sócio-cultural-escolar para depois utilizar na práxis pedagógica.

Argumentar em torno das práticas pedagógicas, teoricamente discutidas por vários teóricos artes-educadores, para que a prática pedagógica seja qualitativamente bem aplicada, mesmo de forma reduzida, aqui exposta, torna-se necessária.

O contato no fazer artístico só se torna produtivo quando o educador possibilita às crianças tocarem e experimentarem os mais variados materiais, necessários a ilustração, por exemplo.

Ao iniciar, é importante que o professor observe o modo como as crianças expressam seus gostos nos desenhos, como também a maneira como admiram e apreciam sons, imagens, entre outros;

Posteriormente, conhecer o contexto das crianças, ou seja, em qual cultura estão envolvidas e fazer comparações para outros locais. Essas informações e conversações ser um subsídio a mais para as aulas em arte.

Após essa etapa é relevante que o educador analise e tenha consciência dos conhecimentos e aspectos em arte que as crianças não sabem, mas tem o direito de saber. Assim, aos poucos, ao conhecerem e terem contato com as diversas linguagens da arte e do contato com obras artísticas, suas histórias, emoções expressadas pôr outros artistas conhecerão de direito.



Cantinho da Música

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação. Importante destacar que a música não tem só uma função, ela abrange várias áreas, podendo ser trabalhada também como meio facilitador para hábitos e comportamentos, criando atividades importantes na formação do ser humano, ao ensinar valores para ter higiene, respeito, agradecimento a Deus e outros.

Pode-se incorporar a educação musical como parte integrante da formação do indivíduo desde a infância, atendendo a vários propósitos, como para receber

os alunos, na hora do lanche, para higiene das mãos, nos momentos de aprendizagem e para diversão. Esse cantinho alegre e motiva as crianças a participar das atividades propostas.

A música também possibilita a interação com o mundo adulto dos pais, avós e outras fontes como: televisão e rádio, que rodeiam o dia a dia das crianças, que vem formar um repertório inicial no seu universo sonoro. Brincando fazem demonstrações espontâneas, quando em família ou por intervenção do professor na escola, possibilitando a familiarização da criança com a música. Em muitas situações do seu convívio social, elas vivem ou entram em contato com a música.

É preciso respeitar a maneira de ser de cada pessoa, mas para se trabalhar a música, deve-se renovar e buscar o melhor, principalmente ter muita imaginação para diversificar e não criar rotinas, não faltar atividades diferenciadas, pois o repertório de brincadeiras é muito grande.

Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos.

A postura do professor é muito importante para incluir a música, apesar da maioria dos professores não ter uma formação musical específica se o docente buscar conhecimentos e alternativas, tendo a postura de criar um ambiente agradável, ter a compreensão de que a música é importante para a formação da criança, bem como a linguagem musical deve ser trabalhada livremente para as crianças se expressarem conforme cada fase, fornecendo objetos e materiais diversos para as criações e desenvolvimento, estarão fazendo um belo trabalho buscando o novo e o melhor, tanto para os alunos, como para ele, professor.

Os primeiros contatos que a criança tem com a música são importantíssimos para a sua aprendizagem em todos os aspectos e, conforme seu desenvolvimento, sempre mantendo esse vínculo, pois futuramente, quando se inicia na educação infantil o espaço disposto para a criança, fundamente-se no que ela já conheça e se familiarize, sentindo-se em um ambiente agradável.

Na sala de aula, os trabalhos com variados objetos sonoros, de materiais diferenciados como metal, plástico, vidro, madeira, são importantes atos de exploração dos elementos da natureza e, com movimentos de batida, esfregados e rasgados se tornam atividades de grande valor para serem utilizadas no ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao trabalhar a música na escola, não podemos deixar de considerar os conhecimentos prévios da criança e o professor deve tomar isso como ponto de partida, incentivando-a a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, deve ter uma postura de aceitação em relação à cultura que o estudante traz.

Em algumas situações pode ocorrer o fato de o professor, de uma maneira despercebida, deixar de lado o meio cultural e social da criança, o que não é bom, pois isso pode levá-la ao desinteresse pela educação musical. Usar uma determinada música na hora de entoar a oração da manhã. Isso pode ser entendido como uma forma de expressão e de louvor, porém é necessário ter cuidado, pois nem todos têm a mesma religião. A alternativa, neste caso, talvez fosse pedir que cada dia uma criança fizesse a oração ou cantasse uma canção, assim, todos teriam a chance de expressar sua cultura religiosa na sala de aula.

O trabalho com atividades musicais que proporcionam a participação das

crianças no envolvimento global, de experiências e participações nos atos de ver, ouvir, tocar e outros, estimula de uma só vez a área auditiva, o movimento no dançar, cantar, imitar, tocar instrumentos e outras explorações, desenvolvendo capacidades específicas de cada área e também apreciação e envolvimento com o próprio ambiente.

Ensinar música tem relação com a percepção e sensibilidade do professor em perceber como esta pode ajudar em sua aula, considerando o que as crianças querem trabalhar relacionado ao que o professor planejou. Ele pode propor atividades e coordená-las, mas é preciso que as crianças participem também, escolham músicas ou atividades musicais.

6. Organização da semana de acolhida dos alunos do 1º Ano

A primeira semana da criança, no 1º Ano, é uma fase de adaptação, pois mesmo que esteja entre alguns colegas que conheça ou na mesma escola, seu contexto agora é outro.

Esse período semanal de adaptação deve ser agradável e inesquecível, de maneira que o aluno se sinta à vontade e seguro para continuar.

Algumas situações que podem ser interessantes de serem criadas, conforme a condição e realidade de cada escola.

- A professora pode criar um momento de apresentação da sala e da escola com as crianças, uma espécie de excursão, mostrando os ambientes como:

banheiro, cozinha, refeitório, quadra, pátios, parquinho, outras salas de aula, biblioteca e outros.



- Importante envolver momentos diferentes na rotina, dia a dia, alternando o início das aulas, como: oração, música apenas cantada, música cantada e gesticulada, música cantada e coreografada, contação de histórias, brincadeira ou jogo.



- Todos os dias, a professora pode realizar a rodinha de conversa, pois é um momento das crianças se expressarem, em temas livres ou direcionados. A rodinha pode ser com todos sentados ao chão, em cadeiras, em bancos e externa à sala de aula.



- Como a maioria das crianças não sabe ler e escrever, trabalhar com desenhos auxilia na compreensão de algumas situações e também é uma forma da criança externar o que está sentindo.



- Familiares podem acompanhar as crianças até a porta da sala de aula, mas até aquele limite, não é recomendável que fiquem em seu interior e se demorem nas despedidas.



- Na lista de material, vai uma solicitação à família para que na primeira semana a criança leve, intercaladamente algum objeto ou brinquedo que tenha apego, em casa, ex.: ursinho, boneca (o), paninho, etc. Ela levará um dia sim e outro não, isso ajuda na adaptação, dá-lhe mais confiança, mesmo que fique dentro da mochila.



- Na primeira semana é interessante que as crianças do 1º Ano tenham um horário de recreio um pouco maior e a saída seja um pouco mais cedo, de forma a não ficar ansiosas.



7. Projetos que podem ser desenvolvidos na Educação Infantil e no 1º Ano

Respeitar é Preciso:

Projeto Interdisciplinar envolvendo a Ética na Escola com alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental

Tema

A escola, como instituição de ensino, precisa trabalhar a Ética de maneira a levar aos alunos valores éticos e morais tão importantes em sua vida, principalmente no que tange às relações humanas, quer seja com os professores, colegas, servidores das escolas, etc.

Justificativa

Houve um tempo, em que a escola e a família eram mais tradicionais, exigiam mais das crianças e por muitas vezes as coagiam. Esse tempo já passou, entretanto os valores foram sendo esquecidos e o respeito pelo outro foi deixado em último plano. A isso não se pode considerar evolução, mas falta de limite, de respeito de conhecimento e de afeto.

A família está atarefada demais para agir em benefício desse ensinamento e a escola não o faz permanentemente, aguardando que ela faça. Enquanto ambas não o fazem, as crianças se mostram cada vez mais intolerantes, intransigentes, arrogantes, violentas, realmente sem limites e respeito por ninguém.

A ideia de elaborar este projeto surgiu dessa necessidade, de levar ao aluno/criança que é bem mais agradável conviver com as pessoas respeitando as diferenças, com afeto, resgatando os valores um tanto esquecidos.

Objetivos

Objetivo Geral

Mostrar através de atividades dinâmicas que é preciso respeitar o outro e motivar os valores e virtudes nos alunos.

Objetivos Específicos

- Desenvolver atividades lúdicas variadas;
- Criar hábitos de agradecimento, de cumprimentos, de desculpas, resgatando os valores morais;

- Simular momentos em que a ética deve acontecer na vida das pessoas, como: no trânsito, na rua, no ônibus, em casa, na escola, etc.

Metodologia

As crianças gostam do lúdico, como brincar, jogar, etc. e nessa direção, as atividades serão desenvolvidas.

Primeiramente, a professora do 1º Ano estará fazendo a dinâmica da travessia no mar: serão dispostas cadeiras em número reduzido à metade dos alunos numa das paredes da sala, lado a lado, simbolizando os barcos. A sala deverá estar vazia, sem outras cadeiras ou mesas, simbolizando o mar. Os alunos deverão atravessar de um canto a outro da sala, sem descer das cadeiras, até o outro canto. O objetivo é que eles se ajudem até chegar ao final.

Outra atividade é a esquete. Os alunos serão divididos em grupos e a professora entregará um papel com uma pequena história com ações éticas que eles terão que dramatizar. Um aluno será o narrador (através de figuras) e os demais farão o que conta a história, como: alguém que ajuda a um idoso a atravessar a rua; um indivíduo que cede lugar a um idoso e outro que dá lugar à uma grávida no ônibus; alguém que mente para a mãe e acaba sofrendo as consequências e se arrepende; e outras.

A professora trabalhará produções de textos imagéticos e cartazes para espalhar pela escola toda, com os temas trabalhados.

A turma criará, junto com a professora, um cartaz com os combinados da sala, onde envolverão: bons hábitos de higiene, formas de cumprimento e agradecimento, etc.

Todos os dias cantarão músicas que demonstram essas atitudes, buscando melhorar as relações na sala.

As brincadeiras e jogos serão em grupos, sempre fazendo um rodízio, para que as crianças brinquem a cada dia com colegas diferentes. Essas atividades também buscarão reduzir as brincadeiras e jogos violentos, como: lutas, socos, tapas, etc.

Nesses dias também serão explorados conteúdos como: problemas matemáticos envolvendo situações éticas; a valorização do corpo do outro e os órgãos dos sentidos, etc.

Recursos Humanos:

Alunos e professora.

Didáticos:

- Lápis, borracha, pincel atômico, lápis de cor, canetinhas hidrocor;
- Folhas de papel Craft;
- Máquina fotográfica;
- Roupas para a dramatização.

Avaliação

A avaliação será desenvolvida de maneira qualitativa, pois o importante não será a nota, mas a participação dos alunos e sua compreensão em relação ao tema trabalhado.

Respeitar é Preciso: Projeto Ambiental “Economize Água”: Racionamento e Conservação desse bem comum com alunos

Tema

Por ser um bem comum e fazer parte do meio ambiente a água deve ser preservada, uma dessas formas é a economia. É importante que ela se faça a partir da conscientização com os alunos da Educação Infantil e 1º Ano.

Justificativa

A veiculação da escassez da água e da degradação ambiental apontam para o momento de preservar o que ainda existe, de maneira a obter uma condição de vida melhor no planeta. Pensando nisso, a ideia de desenvolver este projeto surgiu a partir do entendimento de que a criança é um agente de conscientização, pois ela, mesmo pequena, pode estar aprendendo e levando as informações para casa, alertando aos pais, amigos, vizinhos e parentes o quanto é importante preservar a água através da sua economia.

Reconhecer a água como fonte de vida e sua utilidade a fim de que haja abundância e conservação dos recursos hídricos é algo que pode perfeitamente ser compreendido e disseminado pelos alunos da Educação Infantil e 1º Ano.

Objetivos

Objetivo Geral

Reconhecer a água como fonte de vida: vegetal e animal.

Objetivos Específicos

- Conhecer através de informações a importância e composição da água.
- Identificar medidas de precauções para o não desperdício de água.
- Criar hábitos de utilização da água na escola e em casa, adequada às condições locais.

Metodologia

É importante destacar que um trabalho interdisciplinar envolve todas as áreas do conhecimento, uma vez que o tema será focado por cada uma a sua maneira, explorando o que desejar.

A partir do tema água e sua economia, os alunos estarão desenvolvendo, primeiramente, pesquisas na internet e em livros que acrescentem informações para a produção de cartazes.

Aproveitando essa produção de cartazes, a professora estará lançando aos alunos um concurso de frases para serem escritas nos mesmos. Vale lembrar que para premiar os vencedores pode ser confeccionada, pelos alunos, uma faixa. Devem ser trabalhados o ganhar e o perder, já que são crianças na faixa etária de 6 anos e podem ficar contrariadas com o fato de não terem vencido.

Através dos dados pesquisados, será desenvolvida uma paródia coletiva. Antes, a professora levará para a sala um modelo de paródia, para que compreendam do que se trata.

A professora convidará um técnico ambiental para dar uma palestra às crianças e

para que responda as perguntas em relação ao que viram durante à visita ao riacho.

A turma organizará panfletos de conscientização à população do bairro. Em seguida, as crianças farão uma tarde de entrega desses panfletos.

No último dia, a professora trabalhará o consumo da casa dos alunos a partir da conta de água, em que farão comparações, gráficos e exposições.

Pode-se observar que nessas atividades serão envolvidas todas as áreas do conhecimento, mesmo que não seja anunciado às crianças que se trata de conteúdo de Geografia, Matemática, História, Ciências, Português, etc., uma vez que o tema é transversal e pode ser abrangido por todas elas.

Recursos Humanos:

Alunos, professora e comunidade (bairro onde se localiza a escola)

Didáticos:

- Lápis, borracha, pincel atômico, lápis de cor;
- Folhas de papel cenário branco;
- Papel A4 cortado em retângulos pequenos para os panfletos;
- Celular para registrar cada momento do projeto;
- Conta de água e marca textos coloridos;
- Folhas de papel cartão para os gráficos.
- TNT , cola e purpurina para a confecção da faixa.

Avaliação

Todas as etapas serão avaliadas a partir da participação e envolvimento dos alunos. Não será atribuída nota, mas conceitos, como: Bom, Ótimo, Excelente.

Referências

BARCELOS, AV. H. L.; NOAL, F.O.N.A temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: NOAL, F.O. et al.(Org.) Tendências da educação ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

BERNA, Vilmar. Como fazer educação ambiental? 2. ed. São Paulo: Paulus, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, Vol. 4,1997.BUENO, Tita. Queimada. Disponível em: <http://so-brincadeiras.blogspot.com/2009/03/queimada.html>. Acessado em 18 de maio de 2021

BUENO, Tita. Amarelinha. Disponível em: <http://so-brincadeiras.blogspot.com/2009/03/amarelinha.html>. Acessado em 12 de maio de 2021..

BUENO, Tita. Cabra Cega. Disponível em: <http://so-brincadeiras.blogspot.com/2009/03/cabra-cega.html>. Acessado em 29 de abril de 2021.

DARIDO, Suraya Cristiane e SOUZA, Osmar Moreira Júnior, Para Ensinar Educação Física, Campinas, SP. Papyrus, 2007.

INCONTRI, Dora. Pestalozzi – Educação e Ética. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

KOHAN, Walter O. & KENNEDY, David. (Org.) Filosofia e Infância, possibilidades de um encontro. Vol. 3 Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter O. & WAKSMAN, Vera (Org.) Filosofia para crianças, na

prática escolar. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATTHEWS, Gareth B. A Filosofia e a Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATURANA, H.R.; VARELA, F. De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da Educação Moral. In MACEDO, Lino de (Org.). Cinco Estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SOUZA, Maurício. Cabra Cega - Manual de brincadeiras da Mônica. Disponível em: <http://www.monica.com.br/revistas/brincade/cabraceg.htm>. Acessado em 30 de abril de 2021.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DE SÃO FRANCISCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL “SEBASTIÃO ALBANO”
Ato de Criação: Dec. Nº 04 de 02/02/02
Ato de Aprovação: RES. CEE. Nº 4.240/2015
Av. Manoel Alves da Fonseca, nº 267, Vila Vicente
Barra de São Francisco – ES CEP 29800-000, Tel: (027) 3756-7661



ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO ALBANO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **Luzinete de Freitas Cândido Kaiser**, ocupante do cargo de diretora na **ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO ALBANO**, autorizo a realização nesta instituição da pesquisa: **“A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Valdete Leonídio Pereira**, tendo como objetivo primário (geral) demonstrar como ocorre a transição dos alunos da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Barra de São Francisco-ES.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Barra de São Francisco-ES, 23 de novembro de 2020.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante.

LUZINETE DE FREITAS C. KAISER
DIRETORA
Portaria nº 074/2021

ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO ALBANO
ENTIDADE MANTENEDORA PREFEITURA MUNICIPAL
DE BARRA DE SÃO FRANCISCO ES ATO DE
CRIAÇÃO: DECRETO Nº 41/2002 DE 03/07/2002
ATO DE APROVAÇÃO: RES. CEE. Nº 4.240/2015
PUBLICADA NO D.O 20/07/2015 END. AVENIDA
MANOEL ALVES DA FONSECA, 267 BAIRRO VILA
VICENTE MUNICIPIO DE BARRA DE SÃO
FRANCISCO CEP 29.800-000 TEL. 3756-1159

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: VALDETE LEONIDIO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48077921.9.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.833.592

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora: A Educação Infantil só é, prioritariamente, importante, quando cuidar e educar estejam integrados. Para que essa educação aconteça, a criança necessita de atenção tanto cognitiva, física, social, quanto afetiva. Obtendo tais cuidados, seu desenvolvimento será integral. A escolha pela temática desta pesquisa surgiu a partir da percepção de que algumas provocações precisam ser inferidas, estudadas e apontadas de forma a que o problema seja perseguido até se obter resposta. Dessa forma, o que nos aflige é identificar como ocorre a transição da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, em escola de Barra de São Francisco-ES. A justificativa pela escolha do tema é o entendimento de que a Educação Infantil é um processo que, sequencialmente, se complementa, continuamente no 1º ano do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa é: como a escola trabalha a transição dos alunos, da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental? O objetivo geral é demonstrar como ocorre a transição dos alunos da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Barra de São Francisco-ES.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário da Pesquisa:

Demonstrar como ocorre a transição dos alunos da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Barra de São Francisco-ES.

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.833.592

Objetivo Secundário:

Desenvolver um estudo sobre como ocorre a transição da criança da Pré-escola para o 1º Ano do Ensino Fundamental, no contexto escolar e familiar.

Apresentar quais as dificuldades ocorrem no processo de transição que atrapalham o desenvolvimento da criança e afetam sua aprendizagem;

Elaborar um Produto de ensino, sob a forma de um guia digitalizado, que auxilie os docentes, pedagogos e diretores a desenvolver projetos e atividades que tomem o processo de transição mais harmonizado para as crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como a pesquisa envolve uma entrevista, o risco é a sua realização presencial, daí a necessidade que seja agendada e realizada por meio de recursos digitais, como aparelho celular, tablet, computador/notebook, por meio da internet, met. Essa medida se dá devido aos protocolos de segurança estabelecidos devido à pandemia da COVID- 19, ocorrida desde o ano 2020.

A entrevista com o grupo de professores e equipe pedagógica da escola será previamente agendada, respeitando o horário que eles acordarem que seja melhor. Como forma de amenizar o risco de interferência na vida e na rotina dos participantes a pesquisa será realizada dentro do horário de trabalho pré-agendado anteriormente.

Informamos, ainda, no que tange aos riscos inerentes a produção de dados a partir da pesquisa documental, o maior deles está associado ao vazamento de informações pessoais. Dessa forma, como forma de amenizar o risco, o anonimato das pessoas será assegurado, sendo os dados atribuídos sempre a uma identificação por número e/ou letra (esta numa referência a gênero). Também, os dados serão acessados apenas pelos pesquisadores, sendo vedada o acesso dos mesmos a alunos(as) e/ou profissionais não diretamente ligados ao processo de produção do conhecimento.

Benefícios:

Os benefícios envolvem a informação dos professores e equipe pedagógica sobre a necessidade de um olhar mais atencioso em relação às necessidades das crianças e dos profissionais da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental sobre a transição e suas expectativas e dificuldades.

É relevante que seja trabalhado o tema em formações, planejamentos coletivos e no dia a dia

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415
 UF: ES Município: SAO MATEUS
 Telefone: (27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.833.592

escolar, pois o contexto sugere esse direcionamento aos que estão inseridos no processo ensino-aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa ocorrerá em uma escola no Município de Barra de São Francisco – ES, sobre a transição do aluno da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, como metodologia de pesquisa qualitativa com questionários para os pedagogos, professores e diretores primeiro da Educação Infantil depois do 1º ano do ensino fundamental, levantando dados para análise e transição deste momento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões e Pendências e Lista de Inadequações”.

Recomendações:

Vide campo “Conclusões e Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem recomendações que interfiram no processo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1744806.pdf	02/06/2021 20:37:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisado.pdf	02/06/2021 20:37:11	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	02/06/2021 20:35:55	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_PEDAGOGA.docx	02/06/2021 20:35:45	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_DIRETOR.docx	02/06/2021 20:35:25	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_DOCENTES.docx	02/06/2021 20:35:09	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_G_FOCAL_2_DIRETORA_PEDAGOGA.docx	02/06/2021 20:34:24	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415

UF: ES Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.833.592

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_G_FOCAL_1_DOCENTES.docx	02/06/2021 20:34:15	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMO_INSTITUICAO_ASSINADA.pdf	02/06/2021 20:34:01	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisado.docx	02/06/2021 20:33:24	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ASSINADA.pdf	02/06/2021 20:32:27	VALDETE LEONIDIO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 07 de Julho de 2021

Assinado por:
José Roberto Gonçalves de Abreu
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415
 UF: ES Município: SAO MATEUS
 Telefone: (27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – GRUPO FOCAL 1: DOCENTES

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, conduzida por Valdete Leonídio Pereira. Este estudo tem por objetivo geral (primário) demonstrar como ocorre a transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Barra de São Francisco-ES e os específicos (secundários) da pesquisa:

- Desenvolver um estudo sobre como ocorre a transição da criança da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, no contexto escolar e familiar.
- Apresentar quais as dificuldades ocorrem no processo de transição que atrapalham o desenvolvimento da criança e afetam sua aprendizagem.
- Elaborar um produto de ensino, sob a forma de um guia digitalizado, que auxilie os docentes, pedagogos e diretores a desenvolver projetos e atividades que tornem o processo de transição mais harmonizado para as crianças.

Sua participação nesta pesquisa se dará por meio de formulário com perguntas para entrevista com participantes do grupo focal, com a autorização prévia da escola e deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será para efetivar a sua participação na pesquisa.

Da entrevista, participarão dois grupos focais: 1º grupo) os professores de uma escola municipal localizada no município de Barra de São Francisco-ES que atende da educação infantil ao ensino fundamental anos iniciais, destes, cinco professores da Educação Infantil (pré-escola, 2º período, turma de crianças de 5 anos) neste último nível, e cinco professores que atuam no 1º ano (dos turnos matutino e vespertino); 2º grupo) duas pedagogas da mesma instituição.

O formulário será composto de perguntas abertas no sentido de oportunizar a resposta espontânea, que será transcrita e analisada qualitativamente, apenas com base em autores e suas inserções e em discussões necessárias ao enfoque temático.

Ressaltamos que, devido à pandemia da covid-19, a pesquisa será desenvolvida de acordo com todas as medidas de segurança e distanciamento, de forma a manter a integridade física da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados durante as etapas de entrevista que ocorrerão por recursos tecnológicos.

Após a produção de dados, sua apresentação e análise, serão desenvolvidas as discussões a que o estudo se propõe, a intervenção do produto final e as considerações finais.

A produção de dados envolverá as respostas à entrevista aplicada a professores da pré-escola e do 1º ano. Essas se configuram como falas a respeito de sua percepção de como é a transição das crianças da pré-escola para o 1º ano, o que percebem como pontos positivos e negativos, o que pode ser melhorado.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) de uma escola municipal localizada no município de Barra de São Francisco-ES que atende da educação infantil ao

ensino fundamental anos iniciais. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não lhe acarretarão prejuízo.

Como a pesquisa envolve uma entrevista, o risco é a sua realização presencial. Daí a necessidade que seja agendada e realizada por meio de recursos digitais, como aparelho celular, *tablet*, computador/*notebook*, por meio da internet, *meet*. Essa medida ocorre em virtude dos protocolos de segurança estabelecidos devido à pandemia da covid-19, ocorrida desde 2020.

A entrevista com o grupo de professores e equipe pedagógica da escola será previamente agendada, respeitando o horário que eles acordarem que seja melhor. Como forma de amenizar o risco de interferência na vida e na rotina dos participantes a pesquisa será realizada dentro do horário de trabalho pré-agendado anteriormente.

Informamos, ainda, no que tange aos riscos inerentes à produção de dados a partir da pesquisa documental, o maior deles está associado ao vazamento de informações pessoais. Desse modo, como forma de amenizar o risco, o anonimato das pessoas será assegurado, sendo os dados atribuídos sempre a uma identificação por número e/ou letra (numa referência a gênero). Ademais, os dados serão acessados apenas pelos pesquisadores, sendo vedado o acesso deles a alunos(as) e/ou profissionais não diretamente ligados ao processo de produção do conhecimento.

Os benefícios envolvem a informação dos professores e equipe pedagógica sobre a necessidade de um olhar mais atencioso em relação às necessidades das crianças e dos profissionais da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental sobre a transição e suas expectativas e dificuldades.

É relevante que seja trabalhado o tema em formações, planejamentos coletivos e no dia a dia escolar, pois o contexto sugere esse direcionamento aos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

A participação na pesquisa não será remunerada nem implicará gastos para os participantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O(s) pesquisador(es) responsáveis se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Este termo possui duas vias de igual teor, das quais uma ficará com o pesquisando e a outra com o pesquisador.

Nome completo: _____

RG: _____ Data _____

Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Nome completo: _____

RG: _____ Data _____

Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido, da melhor forma possível, às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: ___/___/___

(ou seu representante)

Nome

completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – FVC

SÃO MATEUS-ES – CEP: 29933-415

FONE: (27)3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: xxxxxxxx

ENDEREÇO: xxxxxxxx

SÃO MATEUS-ES – CEP: xxxxxxxx

FONE: (27) xxxxxxxx / E-MAIL: xxxxxxxx

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – GRUPO FOCAL 2: EQUIPE PEDAGÓGICA (PEDAGOGAS E DIRETORA)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, conduzida por Valdete Leonídio Pereira. Este estudo tem por objetivo geral (primário) demonstrar como ocorre a transição dos alunos da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Barra de São Francisco-ES e os específicos (secundários) da pesquisa:

- Desenvolver um estudo sobre como ocorre a transição da criança da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, no contexto escolar e familiar.
- Apresentar quais as dificuldades ocorrem no processo de transição que atrapalham o desenvolvimento da criança e afetam sua aprendizagem.
- Elaborar um produto de ensino, sob a forma de um guia digitalizado, que auxilie os docentes, pedagogos e diretores a desenvolver projetos e atividades que tornem o processo de transição mais harmonizado para as crianças.

Sua participação nesta pesquisa se dará por meio de formulário com perguntas para entrevista com participantes do grupo focal, com a autorização prévia da escola e deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será para efetivar a sua participação na pesquisa.

Da entrevista, participarão dois grupos focais: 1º grupo) os professores de uma escola municipal localizada no município de Barra de São Francisco-ES que atende da educação infantil ao ensino fundamental anos iniciais, destes, cinco professores da Educação Infantil (pré-escola, 2º período, turma de crianças de 5 anos) neste último nível, e cinco professores que atuam no 1º ano (dos turnos matutino e vespertino); 2º grupo) duas pedagogas da mesma instituição.

O formulário será composto de perguntas abertas no sentido de oportunizar a resposta espontânea, que será transcrita e analisada qualitativamente, apenas com base em autores e suas inserções e em discussões necessárias ao enfoque temático.

Ressaltamos que, devido à pandemia da covid-19, a pesquisa será desenvolvida de acordo com todas as medidas de segurança e distanciamento, de forma a manter a integridade física da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados durante as etapas de entrevista que ocorrerão por recursos tecnológicos.

Após a produção de dados, sua apresentação e análise, serão desenvolvidas as discussões a que o estudo se propõe, a intervenção do produto final e as considerações finais.

A produção de dados envolverá as respostas à entrevista aplicada a professores da pré-escola e do 1º ano. Essas se configuram como falas a respeito de sua percepção de como é a transição das crianças da pré-escola para o 1º ano, o que percebem como pontos positivos e negativos, o que pode ser melhorado.

Você foi selecionado(a) por ser diretora e/ou pedagoga de uma escola municipal localizada no município de Barra de São Francisco-ES que atende da

educação infantil ao ensino fundamental anos iniciais. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não lhe acarretarão prejuízo.

Como a pesquisa envolve uma entrevista, o risco é a sua realização presencial. Daí a necessidade que seja agendada e realizada por meio de recursos digitais, como aparelho celular, *tablet*, computador/*notebook*, por meio da internet, *meet*. Essa medida ocorre em virtude dos protocolos de segurança estabelecidos devido à pandemia da covid-19, ocorrida desde 2020.

A entrevista com o grupo de professores e equipe pedagógica da escola será previamente agendada, respeitando o horário que eles acordarem que seja melhor. Como forma de amenizar o risco de interferência na vida e na rotina dos participantes a pesquisa será realizada dentro do horário de trabalho pré-agendado anteriormente.

Informamos, ainda, no que tange aos riscos inerentes à produção de dados a partir da pesquisa documental, o maior deles está associado ao vazamento de informações pessoais. Desse modo, como forma de amenizar o risco, o anonimato das pessoas será assegurado, sendo os dados atribuídos sempre a uma identificação por número e/ou letra (numa referência a gênero). Ademais, os dados serão acessados apenas pelos pesquisadores, sendo vedado o acesso deles a alunos(as) e/ou profissionais não diretamente ligados ao processo de produção do conhecimento.

Os benefícios envolvem a informação dos professores e equipe pedagógica sobre a necessidade de um olhar mais atencioso em relação às necessidades das crianças e dos profissionais da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental sobre a transição e suas expectativas e dificuldades.

É relevante que seja trabalhado o tema em formações, planejamentos coletivos e no dia a dia escolar, pois o contexto sugere esse direcionamento aos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

A participação na pesquisa não será remunerada nem implicará gastos para os participantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O(s) pesquisador(es) responsáveis se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Este termo possui duas vias de igual teor, das quais uma ficará com o pesquisando e a outra com o pesquisador.

Nome completo: _____

RG: _____ Data _____

Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: ___/___/___

(ou seu representante)

Nome completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar dele, poderá se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – FVC

SÃO MATEUS-ES – CEP: 29933-415

FONE: (27)3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: xxxxxxxx

ENDEREÇO: xxxxxxxx

SÃO MATEUS-ES – CEP: xxxxxxxx

FONE: (27) xxxxxxxx / E-MAIL: xxxxxxxx