



CURITIBA

Transição na Educação Infantil

SME

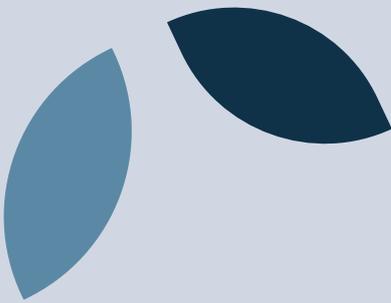
**Escuta, acolhimento
e continuidade!**

Secretaria Municipal da Educação
Departamento de Educação Infantil

2024



**Escuta, acolhimento
e continuidade!**



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Rafael Greca de Macedo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Maria Sílvia Bacila

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Oséias Santos de Oliveira

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA

Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES

Adriano Mario Guzzoni

COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS

Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS

Guilherme Furiatti Dantas

COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS

Margarete Rodrigues de Lima

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Zampier da Silva

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Estela Endlich

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIAS E REDE DE PROTEÇÃO

Sandra Mara Piotto

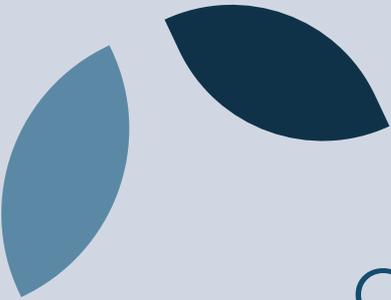
COORDENADORIA DE PROJETOS

Andréa Barletta Brahim





**Escuta, acolhimento
e continuidade!**



CARTA DA SECRETÁRIA

A transição na Educação Infantil, envolvendo a passagem das crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) para as escolas, é um processo de grande relevância e impacto na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Essa fase é crucial, pois marca o momento em que as crianças assumem um novo papel, passando a integrar o contexto do Ensino Fundamental. Essa transição não diz respeito apenas a uma mudança física de ambiente, mas também a uma transformação no papel e nas vivências educacionais das crianças.

Ao vincular esse tema à Pedagogia da Cidade Educadora, em que Bacila (2024) destaca a importância de uma transição suave e significativa para as crianças, consideramos não só aspectos pedagógicos, mas também emocionais e sociais. A perspectiva da Cidade Educadora promove uma visão mais ampla de educação, que vai além dos muros da escola e se estende por toda a cidade, envolvendo a comunidade e os diversos espaços educativos.

Nesse contexto, a transição na Educação Infantil ganha relevância como um momento de integração da criança no contexto educativo mais amplo da cidade, fortalecendo o vínculo com a comunidade escolar e estimulando a continuidade do processo de aprendizagem. A pedagogia de uma Cidade Educadora propõe a construção de uma rede de apoio e colaboração entre os diferentes atores envolvidos na educação, visando proporcionar experiências enriquecedoras e acolhedoras para as crianças durante essa transição fundamental em seu percurso educativo.



Dessa forma, ao abordar a questão da transição na Educação Infantil à luz da pedagogia da Cidade Educadora, busca-se garantir que esse momento seja não apenas uma mudança de etapa, mas sim uma oportunidade de fortalecimento das relações e da construção de um ambiente educativo integrado, inclusivo e que valorize a individualidade e o desenvolvimento pleno de cada criança na RME de Curitiba.

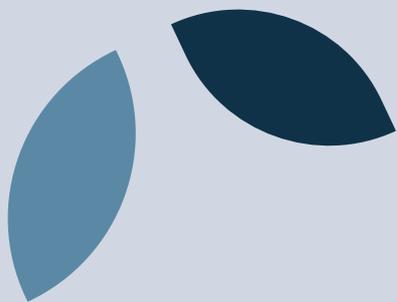
Que essa transição aqui proposta seja suave, alegre e dinâmica, em territórios potentes, bem como cheias de oportunidades de aprender!

Curitiba, cidade educadora, maio de 2024.



Maria Sílvia Bacila
Secretária Municipal da Educação





SUMÁRIO

LINHA DO TEMPO	9
CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	10
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	12
BRINCAR	14
FORMAS DE HABITAR O ESPAÇO: RELAÇÃO, VÍNCULO, PERTENCIMENTO	17
AS DIFERENTES TRANSIÇÕES	21
TRANSIÇÕES ENTRE AS TURMAS	25
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	26
TRANSIÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS DE SENTIDO E SIGNIFICADO	29
AS DIMENSÕES DA TRANSIÇÃO: TENSÕES E RUPTURAS, CONTINUIDADE DE PROCESSOS PECULIARES	31
TRANSIÇÃO: UM PAPEL DE TODOS	34
UM OLHAR CRIANÇA: COMO AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE A TRANSIÇÃO	36
INSPIRAÇÕES	39
O PLANO DE TRANSIÇÃO E SEUS ORGANIZADORES	49
REFERÊNCIAS	55





**Escuta, acolhimento
e continuidade!**

LINHA DO TEMPO

O presente caderno objetiva ressignificar, qualificar e potencializar a transição de forma a garantir a continuidade do processo educativo, respeitando o percurso das crianças, as especificidades relativas à faixa etária e à etapa da Educação Básica a qual pertencem, uma vez que a Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba possui currículos específicos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

A escrita deste material seguiu uma pesquisa cronológica embasada na legislação vigente e nas orientações pedagógicas da RME, sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Documentos analisados ao longo do trabalho

Documentos	Ano
Constituição Federal Brasileira	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - previa a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração	1996
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	1998
Aprovação da Lei n.º 11.274 - Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	2006
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica	2009
Diretrizes Curriculares Nacionais	2010
Caderno de Transição - SME	2016
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017
Política Nacional de Alfabetização	2019
Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC	2020
Caderno de Transição - priorizando as dimensões orgânica e sequencial	2023

Fonte: Departamento de Educação Infantil (2024).

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

*Por uma ideia de criança
Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.
Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.
Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.
Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.
Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.
Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.*

(FORTUNATI, 2009).

A infância é um período de descobertas e aprendizagens. Durante essa fase da vida, as crianças experimentam o mundo ao seu redor com curiosidade e encantamento, desenvolvendo

sua criatividade e imaginação. As experiências que as crianças têm durante a infância podem ter um impacto duradouro em suas vidas. Nos últimos anos isso passou a ser mais evidente por meio dos avanços das ciências e das pesquisas em torno dessa temática, tendo maior alcance nas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a medicina e a pedagogia.

Imagem 1: Crianças explorando a caixa de luz e as transparências



Fonte: CMEI Senador Affonso Alves de Camargo Neto - NRE CJ (2023).

Por meio de pesquisas da Sociologia da infância, podemos afirmar que esta é plural: Infâncias. Isto porque as crianças vivem em diferentes lugares, com diferentes costumes, entre outros aspectos que marcam a vida em sociedade. Desse modo, ao pensarmos na nossa cidade educadora, precisamos considerar todas as infâncias, aquela que vive no centro da cidade, nos bairros, na aldeia indígena, olhando para a singularidade de cada

criança que convive no espaço coletivo da instituição educativa, seja a que nasceu aqui ou a que veio de outro país.

Sendo assim, para compreender as diferentes concepções e imagens atuais sobre as crianças, é preciso analisar como elas viveram suas infâncias a partir de diferentes interpretações ao longo da história. É preciso um olhar atento do adulto e uma escuta sensível para as individualidades de cada uma, promovendo encontros, relações e interações.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

De acordo com as DCNEIs, a criança é compreendida como

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

São nessas interações que observamos os diferentes modos de aprender das crianças, pelos quais atribuem significados às suas experiências. Dessa forma, o período na Educação Infantil é marcado por conquistas importantes para sua vida, como o falar, o andar, a capacidade de fazer de conta, a vida de forma coletiva e a representação de suas ideias por meio de diferentes linguagens. Sendo assim, é preciso respeitar sua identidade reconhecendo suas potencialidades e valorizando as experiências de aprender de cada indivíduo.

Segundo Sarmiento (2008, p. 22): “Sob o viés da Sociologia da Infância as crianças são consideradas na contemporaneidade como ‘atores sociais’, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”.

A criança enquanto ator social é aquela que está inserida globalmente na sociedade e que, a partir das relações e interações com o mundo, converge para uma ação concreta realizando transformações na cultura segundo as condições sociais, sendo capaz de compreender o outro e a si mesmo formulando pensamentos, sentimentos e interpretações da sociedade integrando uma geração enquanto elemento estrutural, ou seja, a criança como sujeito concreto do processo histórico produz efeitos a partir de suas próprias práticas.

Imagem 2: Criança brincando com móbile



Fonte: CMEI Porto Belo - NRE CIC (2023).

Cabe assim às unidades educativas promoverem o eixo das interações em suas práticas cotidianas, interações estas que se dão entre as crianças de diferentes idades e entre crianças e adultos, assim como interações das crianças com diferentes materiais e espaços, considerando que por meio dessas interações elas estarão ampliando as suas experiências e os seus conhecimentos.

Devemos então respeitar as crianças como atores sociais que possuem direitos e se desenvolvem tanto biologicamente como através das interações sociais e culturais.

BRINCAR

Brincar é uma linguagem, um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil e um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A BNCC reconhece e reforça essa importância e aponta para a necessidade do brincar ser inserido no cotidiano das instituições.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38).

Dessa forma, articulamos a linguagem principal das crianças com a possibilidade de ampliação dos conhecimentos produzidos culturalmente pela sociedade.

Partindo desse pressuposto, a brincadeira enquanto prática histórica passa por diferentes gerações e faixas etárias, criando a cultura lúdica dos grupos, ampliando repertórios de brinquedos,

vocabulário e heranças culturais. Já as brincadeiras enquanto práticas sociais desenvolvem o sentimento de pertencimento social, pois quando a criança brinca, ela amplia seu repertório, recria e cria novas formas de brincar, produzindo assim cultura.

Imagem 3: Crianças brincando no parquinho



Fonte: Escola Municipal Umuarama - NRE PN (2023).

Segundo Brougère (2008), a brincadeira é entendida como um fim em si mesmo, isto é, deve fazer parte do dia a dia das crianças sem ter um propósito ou que seja um instrumento de lazer. Ao declarar que a brincadeira tem um fim em si mesmo, o autor quer dizer que não se deve atingir nenhum objetivo específico, uma vez que brincar é uma forma privilegiada das crianças se desenvolverem, pois durante a brincadeira elas constroem sua identidade, autonomia, criatividade e pensamento crítico. O brincar promove o respeito, a socialização, a cooperação, a empatia e a resolução de problemas.

Por ser essencial para as crianças, as brincadeiras devem ter tempo e espaços garantidos em nossas unidades educativas,

sendo necessário organizar ambientes com diferentes materiais e com quantidades significativas, nos quais elas possam brincar em diferentes agrupamentos.

Nesse contexto, ao superar práticas educativas nas quais bebês e crianças são colocados em um papel de receptores de conhecimentos transmitidos pelos adultos ou de reprodutores de ações esperadas por eles, asseguramos a construção de um cotidiano compartilhado e favorecemos transformações nas relações entre os sujeitos, possibilitando mudanças nas ações dos adultos, que passam a considerar os bebês e as crianças na organização de espaços, tempos, materiais e agrupamentos, e rompemos com práticas adultocêntricas para construção de uma pedagogia para a infância que os coloca, efetivamente, no centro das ações educativas. (CURITIBA, 2020, p. 59).

Imagem 4: Crianças pulando corda



Fonte: Escola Municipal Noely Simone de Ávila - NRE MZ (2023).

A valorização da cultura infantil a partir da brincadeira é elemento fundamental e de direito das crianças, pois as tornam protagonistas em suas ações. É nas interações que as crianças interpretam o mundo que as cerca, e assim, elaboram sua própria cultura através de diferentes linguagens.

FORMAS DE HABITAR O ESPAÇO: RELAÇÃO, VÍNCULO, PERTENCIMENTO

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.”

(BARROS, 2010, p. 67).

Os laços que construímos nos espaços vividos estão repletos de camadas de sentimento, memórias, histórias, marcas de tudo que foi experienciado, oportunizando novas formas de sentido e significado. “Os espaços nos constituem, pois estamos atados ao mundo nessa relação corpo-espaco e tempo, e é a partir dessas relações que construímos nossos conceitos de referência, memória e imaginação” (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 26).

Ao explorarem esses espaços, as crianças realizam novas significações transcendendo aquelas construídas pelos adultos, criam relações afetivas e atribuem valor e sentido às experiências vividas.

Segundo Pallasmaa (2017, p. 8):

O ato de habitar é o modo básico de alguém se relacionar com o mundo. (...) Habitar é, ao mesmo tempo, um evento e uma qualidade mental e experimental (...), o ato de habitar é também o ato simbólico que, imperceptivelmente, organiza todo o mundo do habitante. Não apenas nossos corpos e necessidades físicas, mas também nossas mentes, memórias, sonhos e desejos devem ser acomodados e habitados.

Imagem 5: Crianças desenhando na sala de referência



Fonte: CMEI José Carlos Pisani - NRE TQ (2024).

Os espaços das unidades educativas, como as salas de referência, o refeitório, os parques, os corredores, os banheiros, dentre outros, são cotidianamente habitados pelas crianças, tornando-se espaços de encontros e relações. Até mesmo aqueles não percebidos pelos adultos, como buraquinhos abertos, espaços vazios, cantinhos escuros, entre outros, são explorados e modificados pelas crianças.

Sendo assim, desde que inicia na unidade, a criança precisa ter a oportunidade de locomover-se de maneira segura e livre, aprendendo a transitar de um espaço para o outro, não se limitando somente à sala de referência. “Por essa razão,

entendemos que os deslocamentos das crianças constituem uma aprendizagem sociocultural” (ROGOFF, 1993 *apud* PIVA; CARVALHO, 2020, p.9) relacionados às formas de habitar os espaços nas transições que emergem no cotidiano. Arenhart e Lopes (2016 *apud* PIVA; CARVALHO, 2020) mencionam que “o espaço é o elemento essencial do processo de humanização das crianças é uma marca da alteridade das culturas infantis”, Portanto, é necessário um olhar atento e uma escuta sensível para compreender o que o espaço está comunicando, se ele revela a identidade da unidade possibilitando as interações e as brincadeiras. À medida em que as crianças vão se relacionando com os espaços, ao habitarem, eles se tornam ambientes que oportunizam as crianças a se relacionarem com os materiais, com as outras crianças e com os adultos. Portanto, ao transitarem na unidade, as crianças passam a conhecer esses ambientes desenvolvendo sua autonomia. Assim, as microtransições¹, como por exemplo, da sala de referência para o refeitório, possibilitam diferentes experiências que levam ao pertencimento desses espaços. Essa transição, segundo Polônio (2005 *apud* PIVA; CARVALHO, 2020, p. 12), “demanda o entendimento docente de que as crianças necessitam ter sua ação social

1 Microtransições são “as transições da vida cotidiana” (FOCHI, 2019 apud CURITIBA, 2020), como por exemplo, as mudanças de uma proposta para outra, as quais precisam ser problematizadas sobre como acontecem e/ou como são organizadas, respeitando tempos e ritmos de bebês e crianças.

garantida por meio da liberdade de expressão, de interação e do deslocamento por todos os espaços.”

Imagem 6: Crianças do CMEI brincando em visita no parquinho da Escola Municipal Otto Bracarense Costa, proposta de transição CMEI/escola



Fonte: CMEI Luz do Amanhã - NRE-CIC (2022).

Ao ser habitado e vivido pelas crianças, os ambientes constituem-se pelas experiências, relações e criações, que precisam estar organizados de forma que incentive a autonomia, que instigue a investigação e a elaboração de hipóteses, que permita criar memórias afetivas, pois ao explorá-lo em todas as suas possibilidades, criam sentidos e significados para os ambientes em que elas habitam.

Portanto, nesse viés, os ambientes possibilitam a construção de identidades, relações e saberes, que se comunicam com as crianças e que oferecem segurança para que se sintam acolhidas e desafiadas para o desenvolvimento de suas ideias e pensamentos.

AS DIFERENTES TRANSIÇÕES

Falar em transição nos leva a pensar no significado que o dicionário nos traz dessa palavra: tem sua origem do latim *transitio-onis*, implica trânsito, ir de uma coisa à outra, mudança progressiva de um estado para outro (MICHAELIS, 2024).

Nesse sentido, as crianças se deparam com várias transições, dentre elas a sua entrada na instituição educativa, onde encontram diferentes espaços, outras crianças, outros adultos, novas jornadas. É um ciclo de ir e vir, assim como algumas crianças chegam, outras vão. E esse transitar das crianças nesse espaço da vida vivida cria marcas nelas.

Imagem 7: Crianças do CMEI conhecendo a Escola Municipal Francisco Frischmann



Fonte: CMEI Moradias Gramados em visita à Escola - NRE PN (2023).

Portanto, é fundamental que o adulto esteja presente, seja ele alguém da família ou os profissionais da instituição educativa, que mobilize ações de transição garantindo tranquilidade e acolhimento, minimizando angústias e preocupações próprias do momento que farão, a partir de agora, parte da vida dessa criança, fazendo com que ela se sinta acolhida e pertencente a esse coletivo.

Sabemos que mudanças frequentemente geram insegurança e medo, frente a isso, cabe a nós, professores e professoras², olhar para as crianças em suas singularidades e planejar ações que garantam que elas se sintam seguras e preparadas para as mudanças que ocorrem dentro do ambiente educacional.

As DCNEIs, ao tratarem o tema, apresentam “diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)” (BRASIL, 2010, p. 29), destacando a importância de que esses sejam planejados pela instituição e pelos professores.

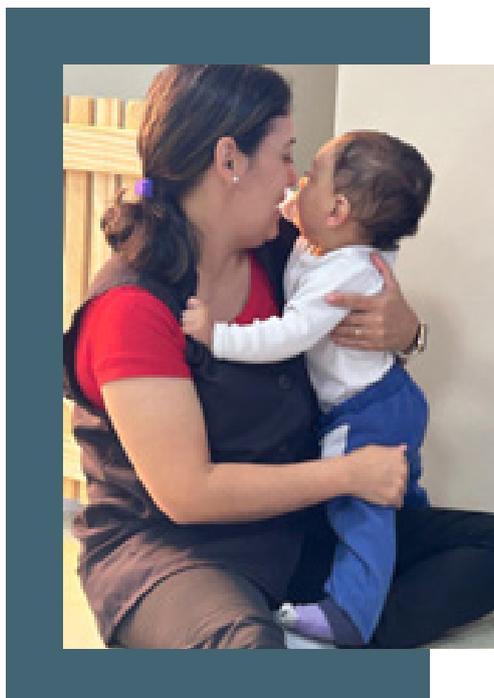
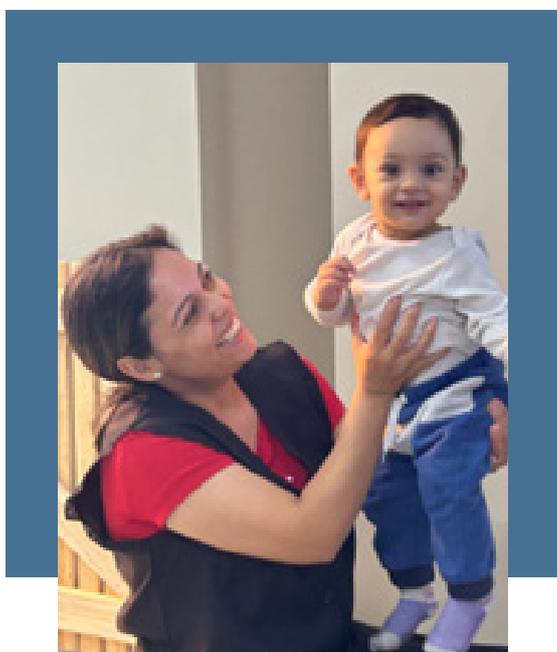
Nesse sentido, o Parecer n.º 20/2009 ressalta que

[...] cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade” e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2009, p. 7).

2 Na escrita deste documento, destacam-se inicialmente os atores do processo educativo em suas formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentamos apenas a marca do masculino, conforme normatização da Língua Portuguesa para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero nos tempos atuais.

Portanto, a transição é um processo significativo para a criança, seja ela dentro da própria unidade ou para outra instituição, seja permanecendo na Educação Infantil ou iniciando no Ensino Fundamental. Momentos de transição são marcantes na vida das crianças. Logo, o professor precisa ter um olhar sensível e acolhedor, compreendendo suas necessidades em cada um dos momentos de sua vida, garantindo o direito à vez e à voz das crianças.

Imagens 8 e 9: Professora e criança em momento de interação



Fonte: CMEI Liu Kai - NRE PR (2024).

Para Barbosa (2009), quando organizamos momentos de socialização e interação entre crianças, realizamos uma disruptura na lógica da institucionalização, promovendo processos de interação, negociação, experiências e brincadeiras que trazem segurança e promovem aprendizagens.

Para Bronfenbrenner (1999 *apud* BHERING; SARKIS, 2009, p. 4) são condutores do desenvolvimento humano os processos proximais, atuando conforme as características do sujeito e as relações que se estabelecem com os contextos, fato que se faz perceber como é importante dar oportunidade às crianças, durante o ano, de momentos de transição não planejando apenas um único momento. O mesmo autor ainda afirma que “cada transição tem consequências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de ela se engajar em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais. A entrada da criança na escola representa uma importante transição ecológica” (BRONFENBRENNER, 1999 *apud* BHERING; SARKIS, 2009, p. 8).

A Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba defende os processos de transição fundamentados nos estudos da bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), uma vez que “compreende processos fundamentais que ocorrem em períodos específicos durante a vida e estão muitas vezes ligados, entre outras coisas, às mudanças de atividades, papéis, relações e ambiente” (ALVÃO; CAVALCANTE, 2015, p. 634), ou seja, o sujeito vive, ao longo da vida, múltiplas transições das quais se desenvolvem por meio das articulações entre os diversos contextos e relações.

Nesse sentido, o percurso construído no processo de transição necessita ser narrado, tornando visíveis as práticas desenvolvidas dentro da unidade educativa, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, para comunicar o processo percorrido. Todo movimento de narrar e comunicar constitui os processos da documentação pedagógica que tem como princípio a democracia dos processos e deve ser compartilhada, interpretada, comunicada e revisitada em diferentes tempos e contextos. Momentos esses que fortalecem o diálogo entre profissionais, famílias e instituições, pensando em ações equânimes, inclusivas e cidadãs de continuidade e organicidade para crianças e adultos.

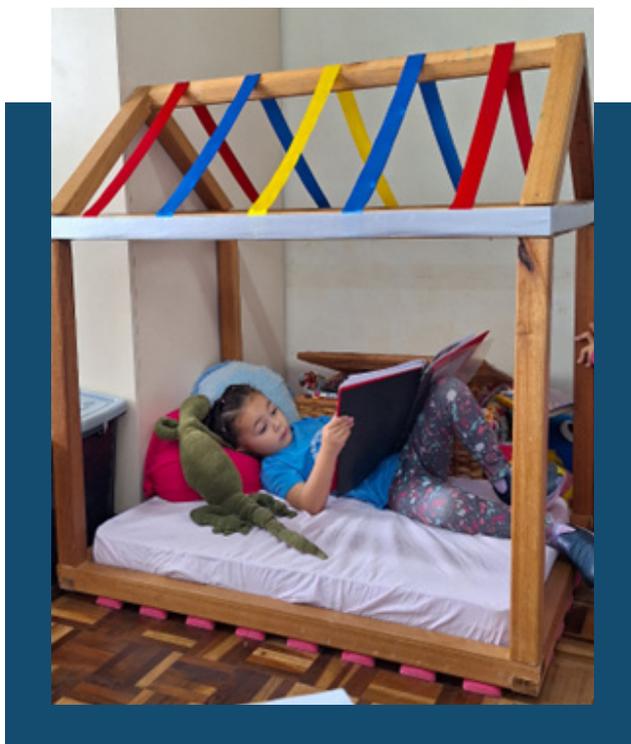
TRANSIÇÕES ENTRE AS TURMAS

A criança, quando inserida no contexto da Educação Infantil, passa por constantes transições. Todo início de ano, há uma mudança significativa para elas, uma nova turma, novos professores, nova sala de referência, novos colegas, novas propostas e um mundo novo de possibilidades e inseguranças.

Esse período inicial deve ser um momento de acolhimento por parte dos profissionais a esta nova criança, que mesmo advinda da própria unidade, está em um momento de novidades que necessita de ações apropriadas para ela e para sua família.

Cada criança e família possui um tempo de apropriação e de pertencimento ao ambiente diferente, variando de acordo com a acolhida recebida, na nova turma, na organização de espaços, materiais, nas interações e nas propostas organizadas nesse período.

Imagem 10: Criança em momento de leitura



Fonte: CMEI Santa Amélia - NRE PR (2024).

Para além desse pertencimento da criança ao ambiente, é necessário lembrar que existe também um tempo para que os professores observem, escutem e compreendam as novas crianças, suas histórias, suas famílias, integrando novas experiências e novos saberes.

Para Rossetti-Ferreira *et al* (2011, p. 51), temos três atores nesse processo inicial que passam por um delicado processo de integração: a criança, a família e o professor, porém, é o professor quem possui a intencionalidade pedagógica, que em parceria com a equipe gestora possibilita a flexibilização da rotina das crianças, auxiliando na integração delas ao ambiente educativo. Essa flexibilização pode ocorrer em relação aos momentos de alimentação, de descanso, à presença da família na instituição durante os primeiros dias, transmitindo assim, segurança à criança perante ao novo.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

“Nós, na escola, muitas vezes convidamos os alunos para entrar e esquecemos a criança do lado de fora”.

(SARMENTO, 2003).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental marca mudanças significativas na forma de organizar o cotidiano das crianças em uma instituição educativa. Segundo Janaina Hoffmann:

A mudança e o desconhecido podem causar diferentes sensações, pois, quando não conhecemos algo, estamos sujeitos à angústia, ao medo, ao desespero, ou o contrário, um impulso, euforia e até mesmo descoberta de si em uma outra fase, outro espaço, outro sistema. (HOFFMANN, 2021, p. 59).

Imagem 11: Crianças investigando na sala de referência



Fonte: Escola Municipal Desembargador Marçal Justen- NRE PR (2024).

Nesse sentido, destaca-se aqui a preocupação de como tem sido organizada essa transição de uma etapa da educação básica para a outra, bem como o olhar que se tem dado ao principal sujeito desse processo, a criança, que demanda se sentir bem-vinda ao novo ambiente e às novas experiências e aprendizagens.

As DCNEIs enfatizam o dever das instituições educacionais de criar procedimentos adequados de acompanhamento e continuidade aos processos de aprendizagens das crianças, minimizando assim, tensões geradas pelas diferentes transições vividas por ela durante a sua vida no ambiente educacional. Isso inclui compreendê-las nesse processo de mudança, com seus medos e anseios. Hoffmann (2021, p. 59) descreve que “Conceber, contudo, a criança como ser social e de direito é afirmar que

ela precisa ter oportunidade de opinar sobre as mudanças que ocorrem na vida dela.”

Cabe destacar que a criança ao sair da Educação Infantil e ir para o Ensino Fundamental não deixa de ser criança, “não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2006, p. 8)

Reitera-se que uma nova etapa deve começar a partir daquilo que foi construído em etapas anteriores, acolhendo todas as experiências e aprendizagens construídas, sem rupturas e/ou fragmentação. A BNCC afirma:

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 53).

Compreende-se que a criança enquanto sujeito principal deve ter a oportunidade de experienciar diferentes momentos no processo de transição, onde ela possa conhecer o novo espaço, bem como a dinâmica da nova etapa, desenvolvendo ao longo desse processo, sentimento de segurança e pertencimento.

Precisamos refletir que apoiar esse momento não se trata apenas de realizar festividades no final do ano com rituais da tradição dos adultos, com ações de encerramento de uma etapa, até porque, a ida das crianças para a escola não é a conclusão da educação básica, essa se dá na conclusão do Ensino Médio. Logo, é possível organizar momentos para juntos, família, crianças e profissionais festejarem pelo tempo que passaram juntos, mas esse momento deverá ser planejado, assim como qualquer outro, com intencionalidade pedagógica que priorize o interesse das crianças.

TRANSIÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS DE SENTIDO E SIGNIFICADO

[...] é o lugar que reconhece as crianças como cidadãs. É um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são coconstruídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre em relação com os outros - um fórum, um local de encontro, um espaço de construção, uma oficina e um laboratório permanente[...]. (RINALDI, 2012, p. 38).

A escola precisa ser para as crianças não apenas um ambiente ou espaço, mas sim um lugar de protagonismo onde elas deixam suas marcas, investigam, exploram e constroem conhecimento. Onde recebem um atendimento de qualidade e criam conexões de vida. Um espaço onde a criança mostra a sua voz e é escutada enquanto sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens, acolhida em sua diversidade e cultura.

Imagem 12: Contação de história de criança para criança



Fonte: Escola Municipal Wenceslau Braz - NRE BQ (2024).

O processo de escuta requer do professor uma ação que demanda tempo e planejamento para percorrer um caminho que se baseia na concepção de criança potente, competente, desafiadora e crítica.

Trata-se aqui de um professor que repensa diariamente sua prática, dá lugar à investigação e pressupõe que a organização dos tempos, espaços, materiais e agrupamentos apoia as crianças na construção do seu conhecimento, promovendo aprendizagens significativas para as diferentes infâncias. Ao considerar os tempos e ritmos das crianças e a relação delas com os materiais e espaços, o professor investigador compreende as trajetórias do desenvolvimento das crianças e das infâncias.

Nesse viés, a mediação do professor entre a exploração e a escuta requer práticas com intencionalidade pedagógica, onde se criam contextos que sustentem as investigações e apoiem as hipóteses das crianças na construção dos seus conhecimentos.

AS DIMENSÕES DA TRANSIÇÃO: TENSÕES E RUPTURAS, CONTINUIDADE DE PROCESSOS PECULIARES

Quando falamos em tensões e rupturas, podemos nos referir a situações de desequilíbrio ou descontinuidade em um processo ou sistema. Essas tensões e rupturas podem surgir devido às mudanças nas circunstâncias, aos objetivos, à falta de consenso ou outros fatores que impactam a continuidade ou o desenvolvimento harmonioso de uma determinada atividade ou processo.

Já a continuidade de processos peculiares sugere a manutenção ou preservação de práticas, métodos ou características específicas que são distintas ou únicas para um determinado sistema, comunidade ou contexto. Isso implica a valorização e preservação de elementos essenciais que definem a identidade ou a funcionalidade de um processo particular, mesmo diante de mudanças ou desafios.

Imagem 13: Crianças jogando jogo de tabuleiro confeccionado por elas



Fonte: Escola Municipal Oswaldo Arns NRE TQ (2024).

Em contextos educacionais, esses conceitos podem ser interpretados como a necessidade de reconhecer e gerenciar conflitos e mudanças ao mesmo tempo em que se preserva a essência e os aspectos fundamentais dos processos educacionais, para garantir o desenvolvimento contínuo das crianças.

No caso da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é necessário priorizar um dos principais direitos das crianças, o brincar. Porém, conforme Hoffmann (2021), ocorre por vezes, que ao adentrar ao Ensino Fundamental, o entendimento é de que o básico a ser priorizado é o saber ler, escrever e respeitar normas. Quando ao invés de alinhamentos, ocorrem mais rupturas.

Há a necessidade de se pensar em ações onde a criança e suas necessidades sejam priorizadas, minimizando as rupturas nos processos de transição, sendo estes mais tranquilos e harmoniosos.

Ao falar de rupturas, é necessário também pensar nas dimensões orgânicas e sequenciais as quais fazem parte do processo de transição.

Quando usamos a expressão “dimensões orgânicas”, podemos nos referir às características fundamentais e intrínsecas de diferentes etapas do sistema educativo (Educação Infantil e Ensino Fundamental) que os distinguem uns dos outros. Preservar o que é comum entre essas etapas educativas é crucial para promover a colaboração e o intercâmbio de ideias e práticas eficazes. Isso implica identificar os princípios fundamentais, bem como as melhores práticas que transcendem fronteiras geográficas e culturais. Reconhecer e compartilhar esses pontos comuns pode fortalecer a cooperação global e o desenvolvimento contínuo de abordagens educacionais mais abrangentes e inclusivas.

Já uma abordagem de dimensão sequencial no contexto da educação é aquela em que os processos de aprendizagem são planejados e organizados de maneira progressiva e contínua, levando em consideração as exigências de aprendizagem definidas. Isso implica um plano estruturado e sequencial que é apresentado às crianças de maneira gradual, levando em consideração suas aprendizagens.

Nesse contexto, é crucial garantir que as crianças possam construir novos conhecimentos, desenvolvendo competências ao longo do tempo. A dimensão sequencial, portanto, enfatiza a importância de uma abordagem gradual e progressiva para facilitar o processo de aprendizagem, garantindo que as crianças ampliem o grau de complexidade conforme avançam em sua jornada educacional.

TRANSIÇÃO: UM PAPEL DE TODOS

Quando falamos em transição, a participação não é exclusiva de crianças/estudantes e professores. A transição é um processo que envolve um grupo ainda maior de pessoas e interlocutores dessas ações. Cabe também à família a colaboração no contexto relacional trazendo ideias e consolidando situações de reflexão sobre os sentimentos e saberes estabelecidos entre ambos.

A relação escola/família parte inicialmente de ações de respeito mútuo, acolhimento e uma diversidade de papéis e tarefas, em que as crianças são o elo de união entre estes e trazem as experiências vividas e sentidas cotidianamente, sendo protagonistas de suas aprendizagens e relações, mediadas pelo adulto.

Imagem 14: Reunião com as famílias sobre o processo de transição



Fonte: CMEI Rurbana - NRE TQ (2023).

Para Staccioli (2013), ao pensarmos no bem-estar da criança na escola, precisamos nos lembrar que este será garantido quando há boas relações e interações entre família e escola.

Segundo Fortunati (2009), o professor possui o papel de aproximar as famílias da instituição educacional através de oportunidades visíveis de reflexão quanto ao protagonismo e às aprendizagens de seus filhos. A partir de ações que evidenciem as diferentes culturas familiares e aproximem os contextos familiar e escolar, sendo estes essenciais para o processo de transição das crianças.

Quando a família participa ativamente do cotidiano escolar, compreendendo a criança como autônoma e protagonista de sua aprendizagem, viabiliza-se o crescimento das crianças a partir da ampliação das possibilidades de troca, tornando-se uma tarefa compartilhada.

Para que todo esse processo ocorra, é necessário um acolhimento inicial da família que chega ao CMEI/CEI e escola já na Educação Infantil. A família que se sente pertencente à unidade educativa colabora para a aprendizagem da criança de forma plena e coletiva. O processo de acolhimento institucional precisa ser um projeto permanente da escola.

UM OLHAR CRIANÇA: COMO AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE A TRANSIÇÃO

Para Fortunati (2009), o relacionar-se e o fazer se entrelaçam na pedagogia das infâncias. O adulto divide com as crianças o interesse pelo fazer, partindo do princípio da continuidade. É a partir da imagem de criança que esse adulto possui, que se compreende a capacidade de conduta das crianças e se deixa de lado a ansiedade de conduzir seus passos, entendendo as crianças como protagonistas e ativas.

Imagem 15: Momento de visita das crianças do CMEI à Escola Municipal Joaquim Távora



Fonte: CMEI Oswaldo Cruz II - NRE CIC (2022).

Crianças possuem a capacidade imprevisível de se expressar construtiva e ativamente, de negociar e comparar os diferentes

pontos de vista, de compreender a relação com o outro, as regras e diferentes possibilidades, explorar as relações de conhecimento do mundo físico e das diversas perspectivas dos processos de aprendizagem.

Um das formas mais perceptíveis dessa expressão se dá através da linguagem oral. Por meio da fala as crianças nos contam suas percepções a respeito do que observam, sentem, apreciam, imaginam e apreendem do mundo. As falas trazidas a seguir, apresentam as curiosidades das crianças durante as ações de transição ao longo do ano:

ESCOLA MUNICIPAL CEI DAVID CARNEIRO - NRE BQ

“Lá tem prova de ciências. A gente faz as tarefas em casa.” Lorenzo - 6 anos (2023).

“A profe anota no caderno a chamada. Quando chama o nome, aí você fala presente!” Lorenzo - 6 anos (2023).

“Eu queria saber se a gente vai dançar, escrever no computador, brincar e receber visitas das outras salas.” Alice Mendes - 5 anos (2023).

“Eu acho que não vai ter hora do soninho, nem de brincar, nem de comer.” Maria Eduarda - 5 anos (2023).

“Queria saber se a gente pode escrever de caneta.” Lorenzo - 6 anos (2023).

“Eu quero saber se a gente pode levar ursinho.” Lucas Tork - 6 anos (2023).

“Vai ter alongamento na educação física?” João - 5 anos (2023).

“A gente vai fazer prova?” Alice Thayná - 6 anos (2023).

ESCOLA MUNICIPAL IVAIPORÃ - NRE PN

Dúvidas da turma do Pré II enviadas à turma do 1.º ano:

“Tem aula de matemática?”

“O lanche é bom?”

“Tem regras?”

“Vocês desenham?”

“A profe é legal?”

“O que vocês mais gostam?”

É necessário considerar essa criança que tem percepções sobre o que vive, sobre o que observa, sobre gostos e desejos no processo de transição, compreendendo e acolhendo suas subjetividades e singularidades, sempre respeitando o direito da criança, de ser criança. Dúvidas como as que aparecem relatadas pelas crianças devem ser respondidas com naturalidade, considerando que são importantes para elas e que ao resolver um conflito causado por tal dúvida, elas estarão mais confiantes em seguir a sua jornada.

INSPIRAÇÕES

Os relatos que seguem foram realizados por profissionais de CMEIs e escolas e narram como foram as suas experiências bem como a das crianças no processo de transição.

CMEI CAJUEIRO - NRE TQ

A transição em 2022 ocorreu inicialmente através de trocas entre as crianças do CMEI Cajueiro e estudantes da EM Santa Ana Mestra. Durante os meses de abril a outubro, as crianças foram trocando cartas, fotos, vídeos, desenhos, indicações de livros e assim criando laços de amizade à distância. A pedagoga da escola gravou um vídeo apresentando todo o espaço físico da escola a fim de aumentar a curiosidade em conhecer o ambiente escolar.

No mês de novembro, ocorreu a visita de nossas crianças à escola, quando puderam conhecer o espaço físico, compartilhar brincadeiras e interagir com os estudantes do 3.º ano daquela unidade educacional.

Pâmela Ferreira - Pedagoga CMEI Cajueiro (2023).

CMEI CONSELHEIRO QUIELSE CRISÓSTOMO DA SILVA - NRE CIC

Inicialmente, conversamos com as crianças para ver o que elas sabiam sobre a escola, se elas tinham irmãos lá ou se já haviam entrado em alguma escola. Pedimos que fizessem um desenho de imaginação – como as crianças imaginam que é uma escola. Depois fizemos um levantamento de hipóteses – relatos das crianças sobre o que elas acham que irão fazer e aprender no próximo ano na escola. Desenho feito por elas ilustrando as próprias hipóteses.

Solicitamos um relato dos familiares sobre o que eles lembram da escola. Os relatos foram lidos para as crianças no CMEI. A partir dessas propostas, elas criaram um pote das emoções para colocar desenhos e relatos de suas emoções e sentimentos. Depois, confeccionaram um livro das emoções coletivamente sobre o processo de transição. Foi organizado um espaço nas salas com os potes, os livros de relatos e demais produções das crianças, onde elas podiam acessar quando quisessem.

Organizamos uma conversa com um estudante de 1.º ano, Vicente, que foi do CMEI no ano anterior e veio contar sua experiência e as aventuras neste ano na escola.

Combinamos com a Escola Municipal Sidônio Muralha algumas ações e o agendamento de visita ao espaço escolar. Durante a visita à escola, conhecemos alguns espaços além da sala de aula. A equipe gestora teve um momento de conversa com as famílias que estavam acompanhando as crianças. Também participamos do recreio integrado com o 1.º ano.

Patricia Albonei Bassan - Diretora (2023).

Ivana de Oliveira Corrêa - Pedagoga (2023).

Lady Dayanne Lourenço Chaves - Professora (2023).

Cleoci Angélica Cardoso Muniz - Professora (2023).

Rozangela Semensati Francisco - Professora (2023).

CMEI ISIS SANSON MONTE SERRAT - NRE CIC

Iniciamos com uma conversa com as crianças de como imaginavam que seria estar estudando na escola, como tínhamos crianças em que os irmãos mais velhos já a frequentavam, a conversa ficou muito interessante para eles e despertou a curiosidade de todos.

Na primeira semana de setembro, ocorreu nossa primeira visita à Escola Municipal Joaquim Távora. Chegamos e fomos

acolhidos pela vice-diretora Sirlene, que após nos mostrar os espaços nos conduziu para a sala 09 onde fizemos atividades em um ambiente totalmente diferente do que as crianças tinham no CMEI, tivemos o lanche e após fomos para o recreio, o que também era novidade, brincamos junto com as outras turmas da escola.

Na segunda semana de setembro, retornamos para mais um momento na escola, para participar da aula de Educação Física com o professor Igor, junto com os coleguinhas do primeiro ano. Após os exercícios e alongamentos, participamos de um momento de confecção de petecas e ao terminar fomos brincar.

Na terceira semana de setembro, retornamos à escola para uma aula no pomar, onde conhecemos várias árvores frutíferas (provamos algumas frutas). Conhecemos algumas verduras da horta e também procuramos insetos com as nossas lupas. Tiramos muitas fotos para trazer para o CMEI.

Na quarta semana de setembro, retornamos para participar de um momento de contação de história com a professora Márcia do 2.º ano. Esse momento foi encantador. Finalizamos nossa aventura no mês de novembro com a entrega do Cartão de Natal para agradecer a acolhida e atenção que as professoras e as crianças do 1.º ano tiveram com nossa turminha.

Tania Regina Oliveira Alves - Diretora (2023).

CMEI NOSSA SENHORA DE FÁTIMA - NRE BV

As crianças da turma do Pré II participaram no decorrer do ano de várias propostas planejadas pelas professoras envolvendo o processo de transição para o ensino fundamental. Iniciamos com momentos de conversa com dúvidas e expectativas das crianças em relação à escola. A partir dessa escuta, as propostas seguiram com passeios pela área interna do CMEI, identificando os espaços

e sua funcionalidade, depois foram para a área externa e entorno do CMEI a fim de observar e apreciar os espaços e a paisagem, explorando-os e registrando através de vídeo, fotos e desenho.

No segundo semestre as propostas envolveram visitas à Escola Municipal Professora Tanira Regina Schmidt que fica bem próxima do CMEI, para que as crianças observassem e registrassem suas percepções do local (um tour pelo espaço externo e áreas comuns). Em uma segunda visita, conheceram uma sala de 1.º ano e interagiram com as crianças em uma aula de educação física, a convite do professor. No retorno, elaboraram uma entrevista para ser feita com os profissionais (diretora, pedagoga, professores) da escola, para esclarecer as dúvidas e os questionamentos que surgiram. A entrevista foi enviada e respondida via e-mail, depois foi lida pelas professoras durante um momento de conversa.

Convidamos as famílias e suas crianças para um passeio na escola com a participação das professoras, diretora e pedagoga do CMEI. A diretora e pedagoga da escola realizaram uma breve conversa sobre o seu funcionamento e esclarecimento de algumas dúvidas levantadas pelas famílias, após, todos fizeram um tour pela escola para conhecer seus espaços e as crianças brincaram na área externa, no espaço do parquinho.

Aldia Mielniczki de Andrade - Diretora (2023).

CMEI SANTA QUITÉRIA - NRE PR

O processo de transição das crianças do Pré II do CMEI Santa Quitéria para o ingresso no Ensino Fundamental iniciou com momentos de conversa a fim de investigar o que as crianças sabiam a respeito da escola.

Em seguida, cada criança escreveu uma cartinha com uma pergunta sobre a escola, depois enviadas para a Escola

Municipal Campo Mourão, onde os alunos responderam e reenviaram as mesmas com resposta às dúvidas. Esse projeto foi finalizado com uma visita da turma à escola, onde puderam conhecer todo o espaço, além de brincar no parque e fazer um delicioso piquenique, oferecido pela escola. Essa proposta foi muito importante, principalmente para diminuir a ansiedade e a expectativa em relação às mudanças que as crianças enfrentariam.

Luciane Pedroso Mariano - Diretora (2023).

CMEI SOLITUDE - NRE CJ

Iniciamos o ano de 2022 realizando uma reunião com as famílias das turmas do Pré da unidade, com o compromisso de tranquilizar e informar sobre a transição para a escola, bem como orientar os pais para a importância desse momento.

Nos momentos de conversa com as crianças, começamos a perguntar: Quem conhece a escola? Quem tem irmão na escola? O que eles gostariam de conhecer na escola? Quem gostaria de dar sugestões para esta visita até a Escola Professora Maria de Lourdes Lamas Pegoraro?

Em um segundo momento, apresentamos a escola em fotos para ampliar e criar novas possibilidades. Uma das opções foi criar um roteiro de perguntas com dúvidas das crianças para a diretora da escola, a qual nos atendeu com muito carinho. Outra opção foi construir um texto para registro das informações.

No dia da visita a Guarda Municipal nos auxiliou no trajeto até à escola, onde fomos recebidos pela diretora e professoras que nos acolheram com alegria para uma manhã de brincadeiras e visitas aos ambientes da escola, como a sala de aula. Realizaram conversas com alguns alunos sobre rotina, e para finalizar a nossa visita, tivemos uma integração com brincadeira e jogos preparados pela escola.

Após essa visita, as professoras retomaram os momentos de conversa e as crianças estavam entusiasmadas para realizar seus relatos.

Angela Gementi - Diretora (2023).

CMEI TIA CHIQUITA - NRE BN

No ano de 2022, o processo de transição no CMEI Tia Chiquita ocorreu durante todo o ano letivo, atendendo as demandas levantadas pelas crianças durante as vivências cotidianas que vão suscitando curiosidades, dúvidas e inquietações.

Quanto ao processo de transição casa/instituição de Educação Infantil organizamos como uma das estratégias, que as famílias participassem de reuniões de acolhimento e pudessem estar com as crianças no espaço da sala de referência até que as crianças se sentissem mais seguras com relação aos profissionais, ambiente e rotina diária.

Quanto ao processo de transição pré escola do CMEI para o Ensino Fundamental, o planejamento das duas turmas de pré contemplaram propostas como a leitura do livro “O monstro das cores vai a escola de Anna Llenas”, bem como a exploração das provocações que são feitas pelo contexto dessa história relacionadas à estrutura e organização da escola. Nesse sentido, as crianças puderam se expressar por meio do desenho, escrita coletiva, diálogos e outras linguagens. Outra ação foi a troca de cartas entre as crianças do CMEI Tia Chiquita e da Escola Municipal Paulo Freire, com o intuito de potencializar a comunicação e estreitar laços para que as crianças e suas famílias ficassem mais tranquilas com relação a esse processo. Além da visita à escola e seus diferentes espaços.

Dayana Cristina Ramos de Lima - Diretora (2023).

Neusa Aparecida Radeck - Pedagoga (2023).

CMEI VILA LEÃO- NRE PN

A transição aconteceu com a Escola Municipal Nair de Macedo, onde a maioria das famílias realizaram matrícula das crianças, que estavam ansiosas, cheias de curiosidade para explorar os novos ambientes que iriam habitar com intensidade no ano seguinte.

As famílias foram convidadas a acompanharem as crianças na escola, fomos acolhidos pela pedagoga que nos apresentou o espaço e atenta às crianças, deu tempo para elas explorarem os ambientes com autonomia.

Na sequência, as crianças do CMEI realizaram uma integração na sala com a turma do 1.º ano, depois brincaram no parque cheias de alegria. A professora propôs uma atividade lúdica às crianças, que estavam muito interessadas em saber o que acontece no 1.º ano e na escola, encheram a professora de perguntas: se teria tempo para brincar, se teria lanche. Contaram sobre os irmãos/irmãs que já estavam na escola e o que gostaram da escola. A professora, de forma afetuosa, acolheu as crianças respondendo às curiosidades e receios que elas externaram.

Ao final, as crianças brincaram felizes e aliviadas pela novidade de ter o parque infantil, um ambiente super agradável para habitar com a intensidade de criança e infância.

Ivete Bussolo - Diretora (2023).

Jaqueline de Oliveira Weirich - Pedagoga (2023).

CMEI VILA ROSINHA - NRE PR

Nosso processo de transição do Pré II para o 1.º ano em 2022 foi marcado pelas seguintes etapas: conversa com a equipe gestora da EM CEI Francisco Klemtz, ida das crianças na escola e uma troca de cartinhas entre as crianças de uma turma de lá e da nossa.

Foi uma manhã muito agradável na escola. Fomos recebidos pela equipe gestora e já fomos participar de uma roda de capoeira no pátio externo com o professor de Educação Física, depois fomos conhecer os demais espaços. A pedagoga foi explicando e mostrando os ambientes, a rotina da escola e também respondendo a inúmeras perguntas das crianças. Depois conhecemos uma sala de 1.º ano, onde a professora contou a eles como é a rotina e também respondeu vários questionamentos das crianças.

Para encerrar, fizemos uma roda no pátio e a diretora com a pedagoga entregaram as cartinhas feitas pelas crianças da escola e fizeram uma fala, dizendo que esperavam por eles em 2023. No retorno ao CMEI, nossas crianças responderam as cartinhas e as levamos na escola.

Talitha Clemente - Pedagoga (2023).

ESCOLA MUNICIPAL WENCESLAU BRAZ - NRE BQ

As crianças da Educação Infantil da escola, durante todo o ano, por meio da brincadeira e interações, conhecem a rotina do Ensino Fundamental. Com as turmas do 1.º ano realizam-se propostas em que acontecem as integrações. São momentos de contação de histórias, jogos, brincadeiras na área externa e nas salas de referências. Encontros no recreio e também no refeitório. São propostas significativas que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

As crianças da Educação Infantil do CMEI Meia Lua, por meio de cartas, demonstraram suas curiosidades e dúvidas sobre o cotidiano da escola.

As crianças da escola, responderam criando um livro e também enviaram um chaveiro que foi feito na impressora do farol inovação.

Rosângela Teixeira - Professora (2022).

ESCOLA MUNICIPAL DOM MANUEL DA SILVEIRA D' ELBOUX - NRE MZ

O processo de transição da turma do Pré único A para o 1.º ano ocorreu em vários momentos durante o ano. Foram muitas situações de integração, como visita nas salas de cada turma, brincadeiras entre as turmas na quadra, na cancha de areia, no saguão de entrada onde estão os cantos de brincadeiras da turma do Pré, nas apresentações culturais, entre outras.

A equipe gestora teve algumas conversas com os pais, orientando e explicando como aconteceria a transição das crianças do Pré com idade para frequentar o 1.º ano em 2024.

A professora da turma do Pré realizou uma reunião com os pais das crianças que irão para o 1.º ano, para conversar e demonstrar as ações desenvolvidas com as crianças este ano, para explicar como é o trabalho realizado com as crianças no 1.º ano e para sanar as dúvidas dos pais. Os pais escreveram uma carta para sua criança receber no primeiro dia de aula no 1.º ano.

Pricila Valmorbida - Diretora (2023).

Gleibe Zanetti de Araujo - Vice - diretora (2023).

Giselle Müller - Pedagoga (2023).

Karina Helena Silva - Professora (2023).

ESCOLA MUNICIPAL PARANAGUÁ - NRE SF

Novos espaços, colegas, professores e rotina: mudar é sempre um processo desafiador. E quando a transição é da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as novidades estão por todos os lados, pensando nisso, o processo de transição é de fundamental importância.

As crianças têm muito a nos dizer sobre as relações que estabelecem entre si e com o mundo, principalmente a respeito de situações que geram curiosidades e anseios. Seus olhinhos

curiosos e brilhantes nos fazem pensar sobre esse processo com muito carinho e atenção.

Neste ano começamos pelas famílias que desempenham um papel crucial nessa transição. Com o fechamento do ano se aproximando, convidamos os responsáveis para uma conversa sobre essa passagem e como eles podem auxiliar no processo. “É importante que as famílias se sintam seguras e acolhidas”. Diante disso, Luciane (diretora da escola) foi até o CMEI Saturno para conversar com as famílias e acolher as dúvidas e anseios. Foi uma conversa muito produtiva, em que fortaleceu os laços de integração com o CMEI e com as famílias.

Também, criamos momentos especiais na nossa escola para receber as crianças do CMEI Saturno e do CMEI Eunides, proporcionando momentos lúdicos na nossa escola. Tivemos apresentação de parlendas, lanche coletivo, brincadeiras no parquinho, pipoca com os amigos e tudo isso com o objetivo de integrar escola, professores e crianças. Foi na brincadeira que tudo aconteceu de forma tranquila e alegre!

É muito comum as crianças criarem expectativas e estarem ansiosas pelo que irão encontrar na escola do Ensino Fundamental, pois muitas questões estão em jogo. A intenção de integrar, interagir foi realizada com sucesso e esperamos que no próximo ano, estas crianças com olhos brilhantes venham com muitas boas energias para nossa escola, onde vão encontrar amor, respeito e muito, muito carinho para recebê-las.

Luciane Domackowski Richter - Diretora (2024).

Juliana Dering Sena - Vice-diretora (2024).

O PLANO DE TRANSIÇÃO E SEUS ORGANIZADORES

Realizar a transição de uma unidade educativa para outra ou de um ano para outro pode ser uma experiência muito significativa para todos, principalmente se os adultos envolvidos estiverem cientes da importância desses momentos para a autonomia e segurança das crianças.

Reforça-se aqui a importância de se pensar e planejar ações que possibilitem as diferentes transições entre etapas e instituições para que aconteçam de maneira respeitosa para a criança.

Sobre esse processo, o Currículo da Educação Infantil de Curitiba aborda que: muitas ações podem e devem ser planejadas nesse sentido, considerando a criança em sua integralidade e subjetividade, sem rupturas entre os diferentes momentos, sendo imprescindível acolhermos suas dúvidas, inquietações, necessidades e curiosidades, bem como de seus familiares (CURITIBA, 2020, p.143).

Cada criança reagirá de uma maneira nesse processo de transição, acolher suas particularidades e ouvir seus anseios e angústias, faz-se necessário para que se entenda qual a melhor forma de organizar as ações nesse período. Ao enfatizar esses aspectos de acolhimento e adaptação, BNCC aponta como

[...] necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 53).

Evidencia-se aqui a seriedade desse olhar para a criança, considerando que as suas experiências e trajetórias são de suma importância para que a transição aconteça de forma tranquila.

Iniciar o processo de pertencimento, antes mesmo de sua mudança de unidade, faz com que a criança se aproprie desse espaço e inicie a construção de novas relações, diminuindo assim seus medos, estranhamentos e desconfortos que podem surgir. O Parecer n.º 20/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aponta que

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros de infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. (BRASIL, 2009, p. 7).

Algumas ações são essenciais para que a transição das crianças ocorra de forma tranquila, harmoniosa e contínua, sendo necessário estruturar um Plano de Transição. Este Plano necessita da colaboração de todos, crianças, profissionais (CMEI/CEI e escola) e familiares, lembrando ainda que ele deve ocorrer durante todo o ano, não sendo iniciado apenas no segundo semestre. Além de ser necessário conhecer a realidade da comunidade e do seu entorno, observando suas especificidades.

Como contribuição para as ações a serem organizadas no plano de transição de cada unidade, apresentamos algumas sugestões a seguir:

- parceria entre unidades e com as famílias;
- ações de conversa e esclarecimento sobre os processos de transição com as famílias;
- momentos de conversa com as crianças desde o início do ano, sobre as etapas da transição e sobre a escola a qual as crianças irão no ano seguinte (muitas das unidades que ofertam Educação Infantil não possuem turma de pré-escola, então é possível que a criança vá de um CMEI/CEI para outro CMEI/CEI);

- momentos de conversa sobre os sentimentos das crianças e das possibilidades de manterem os amigos e fazer tantos outros;
- momentos de conversas entre profissionais das diferentes unidades educativas;
- propostas de integração com a(as) escola(s) por meio de cartas, vídeos, videochamada, e-mails e visitas desde o primeiro semestre;
- visitas à escola com propostas planejadas, como brincadeiras, lanche, piquenique, visita aos espaços internos e externos, participação em propostas junto com outras turmas da escola;
- troca de perguntas entre CMEI/CEI e escola;
- visita de profissionais da escola ao CMEI/CEI;
- visita das crianças da escola no CMEI/CEI e escola;
- registro de todas as ações realizadas;
- encaminhamento de imagens vividas pelas crianças do CMEI/CEI e escola para compor um espaço de apreciação estética para a unidade de destino.

Práticas como as apresentadas anteriormente podem acontecer várias vezes ao ano. Dessa forma as crianças vão estabelecendo vínculos, conhecendo outras realidades e apropriando-se do novo espaço.

O plano deverá seguir a seguinte estrutura:

PLANO DE TRANSIÇÃO - CMEI/ESCOLA _____ ANO_____

Diretora: _____ - Mat: _____

Pedagoga: _____ - Mat: _____

Endereço: _____ - Fone: _____

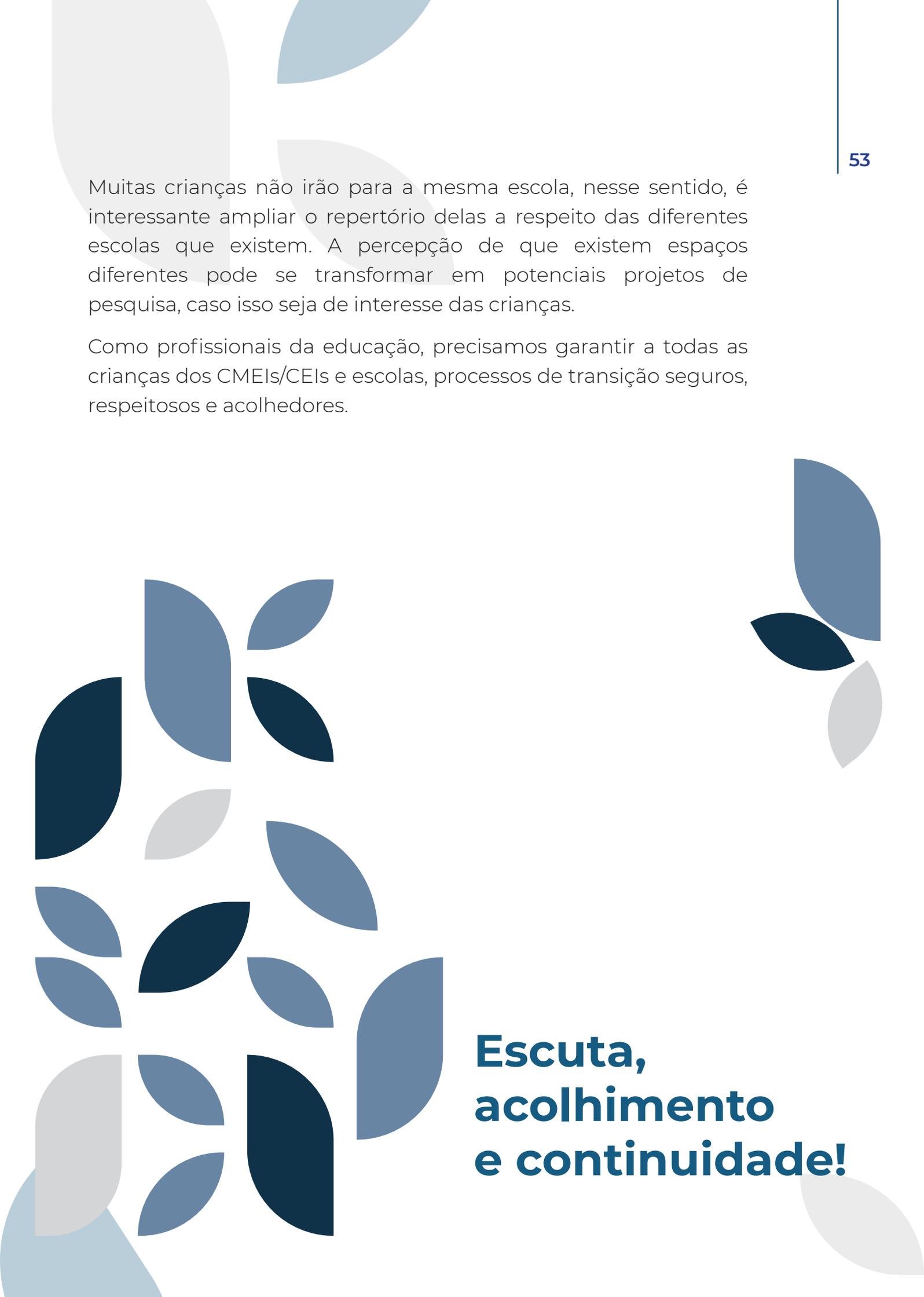
Modalidades ofertadas: _____

Número de turmas atendidas: _____

Turma	Ação	Período	Encaminhamento a ser realizado	Reflexão da ação	Responsáveis
Qual turma participará do processo de transição? Quem são as crianças? Do que elas gostam? O que já investigaram?	Quais as ações necessárias para garantir um processo de transição respeitoso e contínuo?	Qual a periodicidade dessa ação? Quantas vezes ocorrerá? Quais dias da semana?	Como ocorrerá a ação? Quais tempos, espaços, materiais e agrupamentos serão organizados?	Como foi o desenvolvimento da ação? Quais foram as percepções das crianças?	Quem participou: professores, equipe diretiva, famílias, conselho, APPF?

Muitas crianças não irão para a mesma escola, nesse sentido, é interessante ampliar o repertório delas a respeito das diferentes escolas que existem. A percepção de que existem espaços diferentes pode se transformar em potenciais projetos de pesquisa, caso isso seja de interesse das crianças.

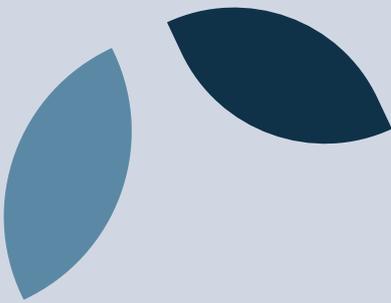
Como profissionais da educação, precisamos garantir a todas as crianças dos CMEIs/CEIs e escolas, processos de transição seguros, respeitosos e acolhedores.



**Escuta,
acolhimento
e continuidade!**



**Escuta, acolhimento
e continuidade!**



REFERÊNCIAS

ALVÃO, M. C.; CAVALCANTE, L. I. C. Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 631-651, 2015.

BACILA, Maria Sílvia. **Pedagogia da Cidade Educadora**. Coleção Cidades Educadoras. Curitiba: Compass, 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.

BARROS, Manuel. **Memórias inventadas** - as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2010.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Parecer n.º 20, de 11 de novembro de 2009, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 7, 9 dez. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC**. Curitiba: SME, 2020.

FORTUNATI, A. **A Educação Infantil como Projeto da Comunidade**. São Paulo: Artmed, 2009.

HOFFMANN, J. **Espaços, tempos e materiais: o que muda na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental?** Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Erechim, RS, 2021.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; CRUZ, V. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? I SEMINÁRIO NACIONAL: o currículo em movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PALLASMAA, J. [Tradução e revisão técnica Alexandre Salvaterra] **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

PIVA, L. F.; CARVALHO, R. S. de. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. Infância, Política e Educação · Educ. Pesqui. 46, 2020

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os fazeres na Educação Infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

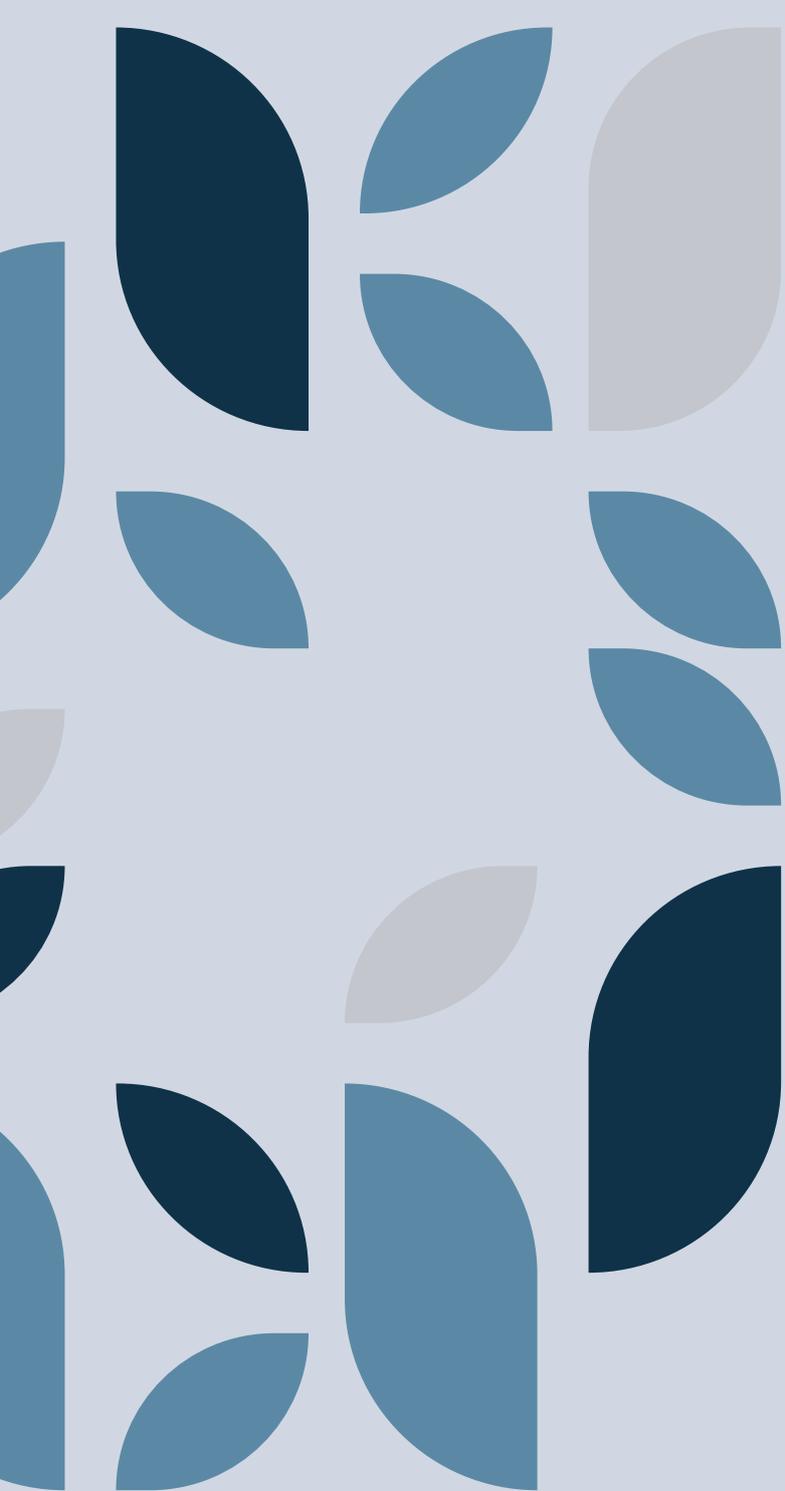
SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas**

da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

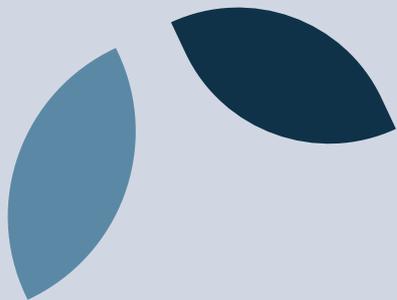
SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/91-v.26-maioago-2005-dossie-sociologia-da-infancia-pesquisas-com>. Acesso em: 24 de abr. de 2024.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).



**Escuta, acolhimento
e continuidade!**



FICHA TÉCNICA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelen Patrícia Collarino

GERÊNCIA DE GESTÃO

Guilherme Rafael Ugeda Medina

GERÊNCIA DOS CEIS CONTRATADOS

Mariângel Brunetti

GERÊNCIA DE CURRÍCULO

Ligiane Marcelino

ELABORAÇÃO

Daniela Caron

Joélma de Souza Arbigaus

Ligiane Marcelino

Meirely Cristina de Andrade

Patrícia de Fátima Souto

Priscilla Wons Vieira

Renan Henrique Machado

Silvana Aparecida Soares dos Santos Corrêa

Tatiana Honorio da Silva

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Andressa Woellner Duarte Pereira

NÚCLEO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro

CAPA, LAYOUT E DIAGRAMAÇÃO

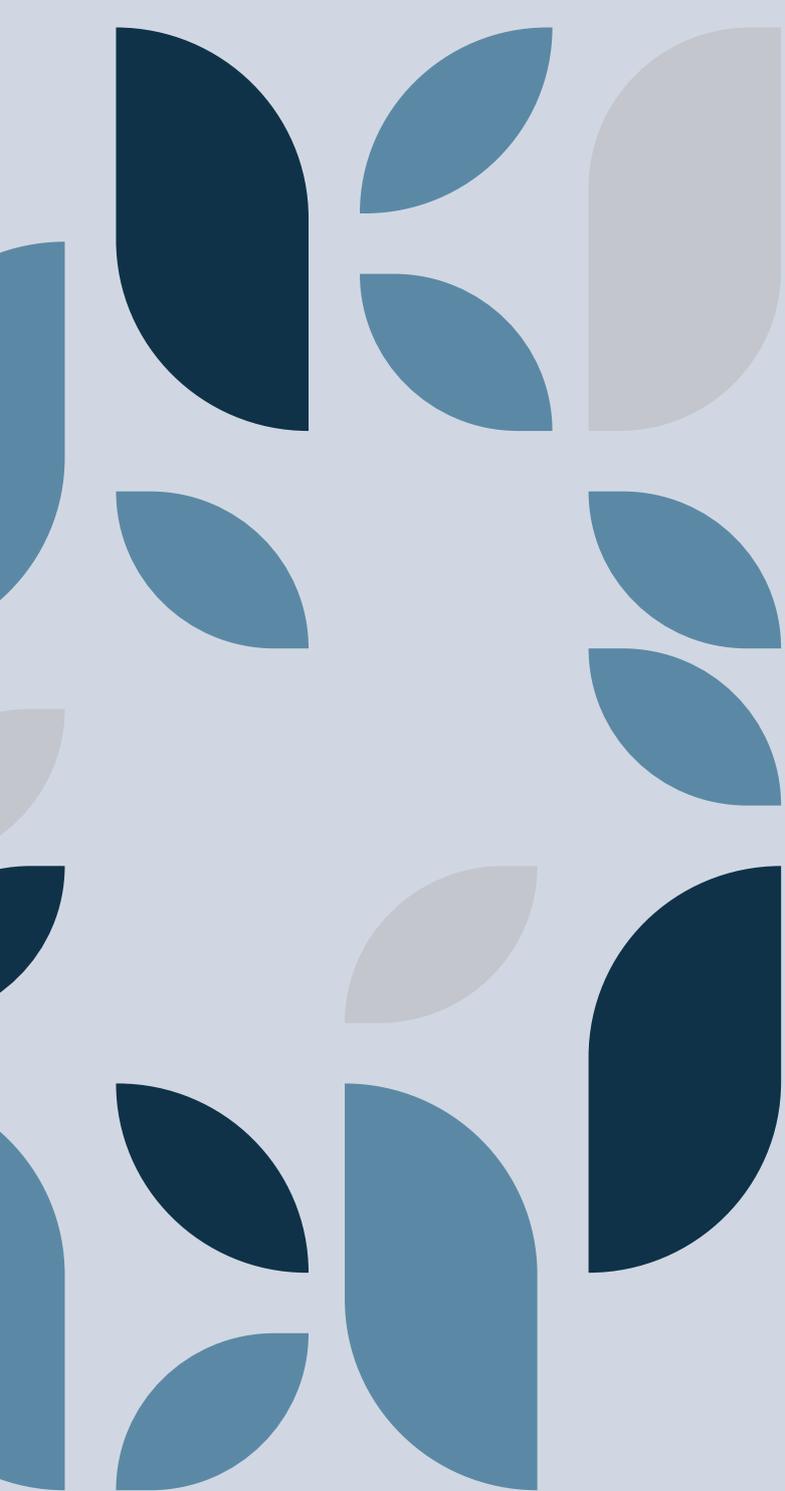
Ivanete Isidio de Souza

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

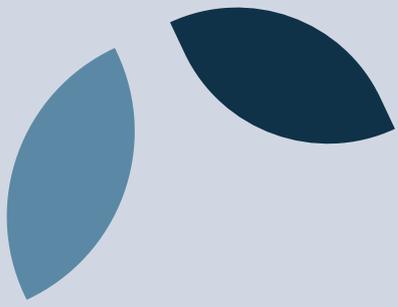
Thaise Viana

Rita Fonseca





**Escuta, acolhimento
e continuidade!**





CURITIBA



Curitiba
CIDADE
EDUCADORA

*Veredas
Formativas*

