

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT08.013

# AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O DESAFIO FORMATIVO NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Janine Oliveira Cardeal Bomfim<sup>1</sup>

Simone da Costa Silva<sup>2</sup>

Maysa Araujo Correia Souza<sup>3</sup>

Raquel Alves Sobrinho<sup>4</sup>

## RESUMO

O artigo reflete a respeito da relação entre as múltiplas linguagens e o desafio formativo no contexto da transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como escopo as estratégias que crianças utilizam para construir suas aprendizagens, fundamentando-se em elementos

- 1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Professora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [janine.cardeal@cedu.ufal.br](mailto:janine.cardeal@cedu.ufal.br);
- 2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Professora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [simonecostaufal@gmail.com](mailto:simonecostaufal@gmail.com);
- 3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Professora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [maysa.souza@cedu.ufal.br](mailto:maysa.souza@cedu.ufal.br);
- 4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFBA), Professora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [raquel.sobrinho@cedu.ufal.com.br](mailto:raquel.sobrinho@cedu.ufal.com.br).

de sua prática cotidiana e explorando as possibilidades de conhecimento. O objetivo é analisar em que medida as atividades cotidianas, que refletem a respeito do conhecimento da criança construído por meio de suas experiências e que valorizam os diversos espaços, corroboram para uma prática educacional democrática, participativa e que favorece a travessia entre as etapas. Metodologicamente a pesquisa está estruturada a partir de um trabalho de campo, desenvolvido com uma turma de Ensino fundamental da rede pública no município de Maceió, que vivenciou a transição entre as etapas supracitadas. O procedimento utilizado no percurso foi a observação do cotidiano escolar, com a finalidade de perceber o trabalho com as múltiplas linguagens. Por meio de revisão bibliográfica, de autores como Rocha, Martinati, & Santos (2012); Motta (2010); Neves (2010); Fortunati (2017) evidenciou-se um ponto fundante da reflexão, a saber: a diversidade de saberes das linguagens enriquecem o processo de formação da criança, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento. Os resultados indicaram que a prática educativa a partir das múltiplas linguagens configura-se como uma atividade significativa que sobressai aos limites da primeira infância e contribui no processo de transição entre as etapas escolares, bem como pode estender seus benefícios no decorrer do desenvolvimento educacional da criança.

**Palavras-chave:** Múltiplas linguagens, Transição escolar, Educação infantil, Ensino fundamental.

## INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um território sensível, onde se entrelaçam descobertas, rupturas e continuidades no percurso formativo das crianças. Nesse limiar, as múltiplas linguagens, a saber: do corpo, da palavra, do gesto, do desenho e do imaginário emergem como fios condutores de experiências que ampliam a potência do aprender e do ser. Compreender esse momento exige reconhecer a escola como espaço de escuta e acolhimento, em que o brincar dialoga com o saber e a subjetividade dialoga com o conhecimento. Assim, o desafio formativo não se resume à adaptação a novas estruturas, mas à construção de pontes entre mundos, tempos e vozes que habitam o início de uma longa travessia educativa.

Na travessia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a criança carrega consigo um universo de gestos, memórias e maneiras que refletem o seu estar no mundo.

É nesse entremeio, nesse lugar de fronteira, que o presente trabalho se debruça, buscando compreender como as múltiplas linguagens, sons, traços, corpos, palavras, corroboram na construção de pontes seguras entre o lúdico e o formal, entre o sensível e o acadêmico.

Há, na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, um tempo que não se mede apenas por calendários: um tempo de passagem, de (re)descoberta, de desassossego e encantamento. A criança que atravessa esse limiar carrega em si um repertório de experiências, gestos, sons e silêncios, adquiridos no território onde o brincar é linguagem e o aprender se faz corpo.

Rocha, Martinati e Santos (2012) impulsionam uma reflexão necessária em meio a esta travessia, afirmando que a linguagem infantil é feita de muitas vozes: a que desenha, a que canta, a que dança, a que silencia. E todas elas merecem escuta. Ignorar essas vozes é amputar possibilidades. Escutá-las, ao contrário, é reconhecer a criança como sujeito de

direitos, capaz de construir conhecimento em diálogo com o outro e com o mundo.

A escuta sensível é, para Freire, um dos saberes fundantes à prática educativa, posto que o autor afirma que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 2019, p.117).

Partimos, portanto, da premissa de que a infância precisa ser acolhida em sua inteireza, e que a transição escolar, para ser justa e humanizada, deve respeitar os modos próprios de ser e aprender da criança. Este artigo é, pois, um gesto de escuta e reflexão sobre essa travessia.

Construído como um convite, o trabalho se interessa pela escuta atenta das infâncias e suas múltiplas formas de dizer o mundo. Trata da percepção do papel formativo das linguagens plurais nos processos educativos, sobretudo durante a travessia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, posto que é um momento que não raras vezes tem sido interpretado como um limiar entre o brincar e o aprender formal, onde tantas infâncias se reconstroem.

O artigo tem por objetivo refletir sobre como as atividades do cotidiano, impregnadas de sentidos e experiências vividas, favorecem na construção de experiências educativas que respeitam o tempo da criança, seus gestos, suas falas e silêncios nesse período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A promulgação da Lei nº 11.274, em 2006, redefiniu os contornos do Ensino Fundamental brasileiro, ampliando-o para nove anos de duração. Com essa extensão, instituiu-se a antecipação do ingresso escolar para os seis anos de idade, alterando não apenas o tempo de permanência na escola, mas também os marcos do desenvolvimento infantil dentro da trajetória educacional.

Ainda recente na história da educação nacional, essa reconfiguração exige transformações de ordem organizacional, estrutural, curricular e gerencial. Ao mesmo tempo em que convoca novas práticas e olhares, também reacende debates antigos, adormecidos sob a rotina das instituições, mas ainda pulsantes no campo educacional.

O ingresso da criança na escola, sobretudo nesse novo cenário, configura-se como um momento limiar, uma passagem delicada entre as etapas educacionais, contudo não se pode desconsiderar a identidade da infância construída. Trata-se de um deslocamento sutil, porém significativo: a atividade principal da infância, marcada pelo jogo simbólico, pelo faz-de-conta que estrutura o mundo da educação infantil, começa a ceder lugar às práticas de estudo, que exigem outros modos de atenção, de linguagem e de vínculo com o conhecimento.

Esse movimento, longe de ser apenas técnico ou administrativo, toca profundamente os processos psicológicos da criança. O início da escolarização formal se inscreve como marco em seu desenvolvimento subjetivo, pois inaugura uma nova forma de relação com o saber, com o outro e consigo mesma.

Contudo, como nos lembra Vygotsky, não basta observar os acontecimentos externos; é preciso considerar a vivência da criança, essa forma singular de apropriação e consciência. O modo como a criança experimenta a entrada na escola, como se afeta e se relaciona com essa nova etapa, é variável e carregado de sentidos. Entre o que ocorre e o que é vivido, existe uma tessitura complexa de afetos, compreensões e experiências que desafiam qualquer padronização. Neste sentido, “uma ocorrência qualquer no meio ou uma situação qualquer influenciará a criança de formas diferentes, dependendo de como [...] compreende seu sentido e significado” (Vinha, & Welcman, 2010, p. 688).

A abordagem histórico-cultural, assim como outros referenciais da Psicologia, também busca compreender as transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Contudo, sua proposta de periodização não se ancora em marcos biológicos ou em estágios naturais do

indivíduo, como o fazem as vertentes de base naturalista, mas sim em atividades social e historicamente situadas. Nesse contexto, os períodos do desenvolvimento não são fixos ou universais: eles se constituem a partir daquilo que Vygotsky (1996) denominou “zona de desenvolvimento proximal”, uma configuração particular de relações, propostas e sentidos que emergem na interação entre a criança e seu meio.

É justamente por isso que as mediações exercem papel determinante nos modos de transição entre os períodos da vida. As formas de acolher, de escutar e de propor experiências à criança influenciam diretamente a qualidade dessa travessia. A partir dessa perspectiva, é possível refletir acerca do papel formativo das múltiplas linguagens nos processos educativos no contexto da transição escolar.

Destarte, a atuação pedagógica deve ser orientada pela prática dialógica, na qual o papel do professor se consolida como uma presença sensível e atenta, capaz de perceber e valorizar as manifestações, perguntas e inquietações vivenciadas pela criança em meio a este processo de transição. Alinhada à essa questão é necessário ampliar o olhar para a reestruturação de tempos, espaços, materiais e práticas pedagógicas de forma a garantir um ambiente acolhedor, prazeroso e significativo para a aprendizagem.

Dentro dessa organização cotidiana, a atividade lúdica mantém sua centralidade, não apenas como expressão do brincar, mas como instrumento potente de continuidade afetiva e simbólica entre os mundos da infância e da escola. Ela se revela essencial para suavizar os descompassos que poderiam surgir nesse momento de reconfiguração subjetiva, permitindo que o desenvolvimento psicológico infantil aconteça de modo mais orgânico e integrado.

Argumentamos que, embora a alfabetização (importante e preponderante foco do trabalho pedagógico no EF) deva receber atenção sistemática nos currículos escolares, a constituição humana é mais ampla do que a aquisição de um conhecimento específico. Assim, afirmamos ser importante oferecer atividades mais estruturadas de estudo e ativida-

des lúdicas sustentadas nas múltiplas linguagens, tanto no ano final da Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos termos da teoria Histórico-cultural podemos dizer que se trata de criar as melhores condições possíveis para que a transição das atividades principais, das brincadeiras para as atividades estruturadas, ocorra de forma gradual e cuidadosa.

Pensando a partir do pressuposto que a alfabetização é eixo central e inegavelmente relevante nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que ocupa lugar de destaque nos currículos escolares, é fundante pensarmos que o processo alfabetizador não pode, nem deve, esgotar o horizonte da experiência educativa, no sentido de reduzir a infância a um mero percurso técnico ou instrumental de codificação e decodificação. É preciso reconhecer que a criança é, antes de tudo, sujeito de linguagem, de afetos, de imaginação, de corporeidade e de cultura.

Nesse sentido, torna-se imperativo que, tanto no último ano da Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sejam ofertadas experiências que articulem atividades mais sistematizadas com práticas lúdicas sustentadas pelas múltiplas linguagens, oral, escrita, plástica, corporal, musical, entre outras. Trata-se de abrir espaço para que o conhecimento se construa em diálogo com o sensível, o simbólico e o criativo.

Transpondo para o campo das múltiplas linguagens a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil, compreendemos que a aprendizagem da criança se dá, sobretudo, em contextos que favorecem a interação, não apenas como troca, mas como criação coletiva de sentidos. É nesse território das vivências partilhadas que a criança encontra espaço para expressar-se, imaginar, construir e reorganizar suas ideias, pensamentos e ações. A criatividade, nesse processo, não é acessória: é eixo estruturante do desenvolvimento.

Nesse horizonte, este artigo propõe-se a refletir sobre os caminhos possíveis para a aprendizagem mediada pelas múltiplas linguagens,

especialmente durante o delicado e decisivo processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Buscamos compreender como, ao ampliar as oportunidades de expressão e escuta, é possível favorecer o crescimento integral da criança, respeitando suas formas próprias de ser, conhecer e comunicar-se com o mundo.

A reflexão sobre os tempos e espaços educativos ganha aqui papel central. Não se trata apenas de reorganizar calendários ou ambientes físicos, mas de criar cenários pedagógicos vivos, em que as crianças possam levantar hipóteses, propor caminhos, fazer perguntas e buscar respostas em diálogo com os outros e com as múltiplas formas de linguagem. Assim, amplia-se seu campo de perspectivas e a aprendizagem emerge como construção ativa, plural e situada.

As múltiplas linguagens, nesse contexto, não são meros instrumentos pedagógicos, mas meios por excelência pelos quais a criança recria o mundo e se recria nele. É por meio delas que ela organiza o espaço ao seu redor, transforma experiências em narrativas e imprime sentido àquilo que vive.

Conforme indicam os documentos oficiais que versam sobre a qualidade da educação na infância (BRASIL, 2017), o brincar é reconhecido como uma forma legítima de aprender. Nele, a criança se apropria de sua cultura, explora novas possibilidades de significação e transita por diferentes códigos e modos de comunicar-se. O lúdico, portanto, não é apenas atividade; é linguagem plena, é exercício de pensamento, é território de subjetivação e de descoberta.

O modo como as crianças conhecem o mundo está intrinsecamente ligado à sua capacidade de explorá-lo (FORTUNATI, 2017). Por meio da experimentação, seja ela linguística, sonora, sensorial ou simbólica, a criança confere significados profundos a cada vivência. Essa relação sensível com o entorno transforma os espaços escolares em territórios vivos de formação, exigindo, portanto, uma nova abordagem educativa que reco-

nheça o ambiente não apenas como cenário, mas como protagonista do processo de aprendizagem.

A valorização dos espaços de brincadeira cotidiana não representa apenas uma estratégia didática, mas uma escolha epistemológica e ética: compreender que o brincar é linguagem legítima do aprender. Ao potencializar ambientes fundamentados no lúdico, enriquecemos as propostas pedagógicas que envolvem o diálogo, a escuta atenta, a fala expressiva e a convivência criativa.

Assim, o espaço escolar, quando pensado como extensão da sensibilidade da criança, torna-se mais que um lugar de passagem e transforma-se em paisagem de sentido, capaz de acolher e promover aprendizagens significativas que respeitam o ritmo, o desejo e a inteligência inventiva da infância.

Pontuamos que as múltiplas linguagens não apenas ampliam os horizontes da aprendizagem, como também criam territórios de significação, nos quais a criança pode desenvolver-se de maneira mais integrada e potente. Essas linguagens não devem ser vistas como meras ferramentas para lidar com a diversidade de perfis infantis, mas sim como uma abordagem profunda que reconhece, respeita e valoriza a pluralidade das formas de ser, aprender e expressar-se.

À medida que os estudos sobre os processos de aprendizagem se aprofundam, começa-se a identificar possibilidades pedagógicas em lugares antes considerados marginais ou mesmo inviáveis. As fronteiras entre o brincar e o aprender, o corpo e a palavra, o gesto e o pensamento tornam-se porosas, abrindo espaço para práticas educativas mais ricas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral.

Nesse cenário, compreendemos que as múltiplas linguagens, quando mobilizadas de forma intencional e adequada, oferecem novos caminhos para repensar o ato de ensinar. Elas desafiam a escola a sair de seus moldes tradicionais e a reimaginar o planejamento pedagógico como uma tessitura de diferentes materiais, códigos, formas e experiências.

Cabe ao professor, nesse contexto, atuar como mediador atento e criativo, alguém que reconhece no cotidiano da sala de aula uma oportunidade constante de transformação. Ao planejar com diversidade de recursos e escuta ativa, o educador não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas contribui de forma decisiva para a formação subjetiva da criança, especialmente durante o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Essa atenção cuidadosa às singularidades e à diversidade dos modos de aprender é, como nos lembra Oliveira (2008), uma forma de garantir o direito à educação em sua plenitude: não apenas como acesso à escola, mas como vivência de um processo formativo que respeite, acolha e potencialize cada infância em sua complexidade e beleza.

Garantir o direito à educação em sua plenitude significa compreender que cada criança carrega em si um universo singular de experiências, linguagens e afetos, os quais não podem ser reduzidos a métricas uniformizadoras ou expectativas padronizadas. A atenção às singularidades, portanto, não é apenas um gesto pedagógico, mas um posicionamento ético e político diante da infância, um compromisso com a escuta, com o tempo próprio de cada sujeito e com o respeito às diferentes formas de se relacionar com o conhecimento. Destarte, o processo educativo torna-se espaço de encontro e de invenção, onde ensinar e aprender se entrelaçam na delicada arte de fazer florescer as múltiplas possibilidades de ser e de aprender no mundo.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, este estudo foi estruturado a partir de uma investigação de campo realizada junto a uma turma do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maceió, composta por quinze crianças que, naquele momento, vivenciavam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, processo central às reflexões aqui apresentadas.

A abordagem de cunho qualitativo, foi alicerçada na observação do cotidiano escolar, buscando captar não apenas práticas, mas também sentidos, gestos, escutas e silêncios que compõem a vida que pulsa nos espaços educativos. O objetivo foi analisar de que maneira as múltiplas linguagens, como a fala, o corpo, a música, a imagem e o som, se fazem presentes nas rotinas escolares e como elas podem atuar como potentes mediadoras nesse momento de transição.

A metodologia da observação do cotidiano configura-se como uma abordagem investigativa que busca apreender a riqueza e a complexidade das relações, gestos e significados que se manifestam nas tramas sutis da vida escolar. Optou-se por tal metodologia, em razão da possibilidade de convocar o olhar sensível e reflexivo do pesquisador, que se insere no ambiente educativo como sujeito que observa e, ao mesmo tempo, partilha das experiências ali tecidas.

Observar o cotidiano é compreender que o conhecimento não se restringe aos momentos formais de ensino, mas se revela nas entrelinhas das rotinas, nas conversas, nos silêncios e nas expressões singulares que compõem o viver e o aprender em comunidade. Nesse movimento, a observação torna-se exercício de escuta e de interpretação poética da realidade, permitindo que se desvelem as múltiplas dimensões da prática pedagógica considerando suas permanências, transformações e possibilidades, percebendo o espaço escolar como território vivo de formação, encontro e significação.

Baptista e Cunha (2007, p. 173) defendem que a observação “é um método pelo qual o pesquisador capta a realidade que se pretende analisar. Ela pode ser: espontânea não estruturada; observação participante não sistemática; observação sistemática”. Diante de tais caracterizações, o estudo é também de caráter livre, espontâneo e semiestruturado, tendo em vista a passagem da experiência imediata do mundo para a simbólica. Segundo Freire (1996), a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um fazer que também não se dicotomiza da reflexão, desper-

tando um olhar crítico para que a mudança ocorra de forma colaborativa, a partir da práxis observada e vivida.

Durante o primeiro bimestre do ano letivo, foram utilizados como instrumentos de pesquisa o diário de campo e registros fotográficos, sempre com o cuidado ético de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos. O olhar do pesquisador voltou-se às rotinas da turma, à natureza das atividades propostas, às interações entre crianças e professoras, e, sobretudo, à presença das múltiplas linguagens como forma de expressão, criação e aprendizagem.

Gamboa (2007, p. 100) afirma que “os objetos da pesquisa precisam ser compreendidos, ou seja, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos, esclarecendo que a compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seus significados”. Nesse sentido, compreende-se que pesquisar é mais do que descrever ou quantificar fenômenos, é adentrar o território do sentido, buscando compreender as múltiplas camadas de significado que compõem a realidade investigada. A pesquisa, nesse horizonte, assume um caráter hermenêutico, em que o ato de conhecer se entrelaça com o ato de interpretar, revelando que toda compreensão é também uma forma de diálogo entre o pesquisador e o objeto estudado. Assim, investigar torna-se um exercício de escuta atenta e sensível, que exige abertura ao imprevisto e disposição para acolher a complexidade do real.

As observações permitiram acompanhar os movimentos de adaptação e descoberta vivenciados pelas crianças diante das mudanças nos espaços, tempos e propostas pedagógicas. Foram registrados os diálogos que se instauravam, as mediações realizadas pelas docentes, os questionamentos espontâneos das crianças e os modos como elas se apropriavam, ou resistiam, ao novo cenário escolar.

Os registros foram organizados em diários de campo e analisados à luz dos referenciais teóricos que sustentam a infância como espaço de expressão e invenção. A investigação das múltiplas linguagens foi con-

siderada não apenas como conteúdo, mas como estratégia formativa e como marca de uma pedagogia da escuta e da sensibilidade.

Mais do que identificar práticas pontuais, a pesquisa buscou compreender como as múltiplas linguagens poderiam ser integradas de forma intencional e sensível ao planejamento pedagógico, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e responsivo às necessidades individuais de cada criança. A aposta metodológica residiu, assim, na escuta comprometida e na observação cuidadosa como meios para reconhecer, na vivência concreta da sala de aula, as potencialidades educativas das linguagens diversas e o papel que elas desempenham na construção de um percurso de transição mais leve, significativo e formativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa, sobretudo quando colocados em interlocução com estudos que vêm se debruçando sobre o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Rocha et al., 2012; Motta, 2010; Neves, 2010; Pantalena, 2010; Pizato, 2010; Santos, 2006), reforçam a necessidade urgente de superarmos concepções naturalizadas sobre as necessidades e motivações infantis. A ideia de que há um modo “próprio” e universal de ser criança aos seis anos, carregando expectativas, ritmos e interesses homogêneos, ainda permeia práticas escolares, obscurecendo a escuta atenta das singularidades que cada sujeito possui.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, longe de ser um simples ajuste etário ou curricular, demanda mediação, não apenas institucional, mas também afetiva, simbólica e pedagógica. Neste estudo, compreendemos que a valorização das múltiplas linguagens pode constituir uma mediação potente nesse processo, favorecendo experiências formativas mais amplas, integradas e respeitosas com a infância em transição.

A realidade observada, contudo, revelou um cenário que ainda tensiona o ideal e o vivido. A transição entre as etapas se deu, majoritaria-

mente, como um processo de adaptação das crianças às normas escolares, com foco nos comportamentos esperados e nas aprendizagens tradicionalmente valorizadas, a saber: ler, escrever, contar, calcular, entre outros. Estes objetivos, embora legítimos, não podem ser os únicos a orientar a prática docente nesse momento tão sensível.

Percebemos que outras necessidades fundamentais das crianças, como o direito ao brincar, ao movimento, ao conforto físico e à livre expressão, foram frequentemente negligenciadas ou desconsideradas no cotidiano observado. Os espaços e tempos escolares, muitas vezes marcados por rigidez e silenciamento, limitaram a emergência das múltiplas linguagens como instrumentos legítimos de aprendizagem e construção de sentido.

Recursos como a fala espontânea, os sons exploratórios, o corpo em movimento, a música, o desenho e a pintura, todos elementos que compõem a linguagem própria da infância, não foram mobilizados em sua potência formativa. Ficaram à margem, eclipsados por uma lógica pedagógica que ainda prioriza a normatividade sobre a expressividade, e o controle sobre a escuta.

Essa constatação reforça o que já apontam autores que dialogam com a abordagem histórico-cultural: a transição entre etapas escolares não pode ser compreendida como simples passagem técnica, mas como um momento de transformação subjetiva que requer sensibilidade, presença e um olhar atento ao que é próprio da criança, inclusive às expressões não verbais, não convencionais, não adultocêntricas.

Durante o período de observação, foi possível constatar que práticas ligadas ao movimento corporal, à musicalização e à expressão artística autoral, elementos fundantes da linguagem infantil, não foram vivenciadas de forma significativa no cotidiano escolar observado. A rotina, cuidadosamente estruturada e repetida dia após dia, parecia ter como principal finalidade a internalização das regras institucionais, sobretudo aquelas relacionadas ao controle do tempo e do espaço.

Embora a previsibilidade da rotina possa, em certa medida, oferecer segurança, o que se evidenciou foi um movimento inverso: a padroniza-

ção excessiva reduziu o campo da experimentação e do encantamento, restringindo a potência criativa das crianças e limitando sua atuação ao cumprimento de atividades.

Em diversas propostas observadas, notou-se a resistência de algumas crianças em se engajarem nas atividades apresentadas. Essa resistência, longe de ser interpretada como desinteresse ou indisciplina, pode ser compreendida como forma de expressão legítima, um gesto de recusa a um modelo que, muitas vezes, as posicionava em lugares desconfortáveis, marcados pela constante sensação de inadequação diante das regras escolares.

Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de pensar uma abordagem educacional ancorada nas múltiplas linguagens como caminho possível e necessário para a construção de um projeto de transição que respeite os tempos, os modos de ser e as necessidades das crianças.

Tal abordagem não deve ser encarada como substituição do trabalho pedagógico estruturado, mas como complemento vital, uma ampliação do olhar que reconhece que o conhecimento se constrói também (e muitas vezes principalmente) por meio do corpo, da voz, da imagem, do ritmo e da imaginação.

Essa proposta demanda uma inovação sensível, mais comprometida com o desenvolvimento integral da criança do que com a reprodução de lógicas escolares tradicionais. Implica em uma reconfiguração ética e estética da prática docente, em que o professor atue como mediador de experiências significativas, e não apenas como executor de rotinas. Nesse sentido, as múltiplas linguagens não são adorno pedagógico, mas condição de possibilidade para uma educação mais humana, mais aberta ao diverso, mais próxima da infância em sua inteireza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar uma reflexão acerca das múltiplas linguagens e do desafio formativo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é reconhecer que esse momento ultrapassa a mera passagem de uma etapa

escolar a outra: trata-se de um rito de travessia, tecido por afetos, descobertas e reinvenções. Nessa passagem, as múltiplas linguagens erguem-se como pontes simbólicas entre o mundo da infância e o universo escolar, permitindo que a aprendizagem se realize de forma sensível, significativa e integral.

Compreender tal processo implica afirmar o direito de cada criança a ser escutada e respeitada em sua singularidade, garantindo que a entrada no Ensino Fundamental não represente a ruptura com o imaginário e a ludicidade, mas a continuidade de um percurso em que o conhecimento se constrói na delicada tessitura entre razão e sensibilidade.

Destarte, o desafio formativo que se impõe aos educadores e às instituições é o de cultivar práticas pedagógicas que promovam a escuta, o acolhimento e a coerência entre as etapas educativas, assegurando à escola o papel de espaço vivo de criação e diálogo. A formação docente, nesse horizonte, precisa se abrir ao inusitado e ao plural, reconhecendo nas múltiplas linguagens expressões legítimas de pensamento, emoção e cultura. Quando a educação se permite ser atravessada por essa perspectiva, ela se torna, simultaneamente, ato político e poético, um gesto de cuidado com a infância e com a própria humanidade, onde ensinar e aprender se confundem em um movimento contínuo de encantamento, descoberta e transformação.

Exige-se, portanto, uma formação que ultrapasse o tecnicismo e se ancore em uma concepção de educação como experiência viva, em que o professor é sujeito de pesquisa, criação e diálogo constante com o saber e com o outro. Essa formação não se constrói apenas nos espaços institucionais de ensino, mas também nas trocas cotidianas, nas observações sensíveis e nas interpretações que o educador realiza sobre as realidades que o cercam. Delineia-se como um processo contínuo e inacabado, em que o educador se reconhece como aprendiz, disposto a revisitar suas certezas e a reinventar seus modos de ensinar. Ao integrar o conhecimento teórico à experiência vivida, a formação docente torna-se um caminho

de humanização, permitindo que o professor atue como mediador entre a infância e o conhecimento, entre o imaginário e o saber sistematizado.

Nesse contexto reflexivo, é preciso reconhecer, com honestidade e lucidez, que muitas das razões pelas quais a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ocorrer de forma fragmentada e não raras vezes insensível às reais necessidades das crianças, ultrapassam a vontade e o alcance direto dos docentes. Vez que, trata-se de um problema estrutural, que se expressa nas condições materiais precárias de muitas escolas, nas exigências de políticas avaliativas externas que reduzem o tempo e o espaço pedagógico à lógica da alfabetização em larga escala e na falta de articulação entre os segmentos educacionais, reflexo da pouca valorização de momentos de formação e diálogo entre as diferentes etapas da educação básica na rede.

São questões que, cumulativamente, restringem a autonomia docente e impõem resistências diárias à construção de práticas mais sensíveis, integradas e respeitadas com a infância. Contudo, mesmo diante dessas limitações, este estudo reforça a concepção de que há caminhos possíveis e necessários para tornar essa transição mais humana, mais dialógica, mais sensível à linguagem própria da criança.

Destacamos que muitas das exigências e contradições enfrentadas pelas escolas e professoras têm origem na mesma instância que propõe, formaliza e orienta as mudanças no campo educacional: os próprios órgãos responsáveis pela formulação das políticas públicas de Educação. É deles que emanam tanto as prescrições para a renovação dos currículos e a legitimação de práticas pedagógicas diversas, quanto as diretrizes que impõem avaliações padronizadas, metas de desempenho e pressões por resultados imediatos, frequentemente em desacordo com os princípios que defendem uma transição cuidadosa e respeitosa entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Dessa forma, profissionais desenvolvem suas práticas em meio às tensões entre o discurso da escuta, da ludicidade e da integralidade, e a prática submetida a metas, índices, planilhas e regulamentos institucionais. Esses

antagonismos estruturais nos convidam a formular uma pergunta fundamental, que atravessa este estudo e ecoa nas salas de aula: Qual é, afinal, o projeto de infância que se espera construir por meio das práticas formativas vivenciadas na escola, sobretudo no período de transição para o Ensino Fundamental? Desse questionamento, outros pontos de reflexão emergem, a saber: A qual infância devemos corroborar? Àquela que brinca, imagina e aprende com o corpo inteiro? Ou àquela que se silencia diante das lógicas escolares que privilegiam o rendimento? Responder a essas questões exige escuta e compromisso para acolher a criança em sua inteireza, como sujeito pleno de direitos, linguagens e mundos possíveis.

Incentivar as múltiplas linguagens como mediações legítimas do aprender é, nesse sentido, um gesto político e ético: afirma o direito da criança a ser escutada, a brincar, a mover-se, a cantar, a expressar-se, a imaginar, e a construir saberes em múltiplas dimensões. Ao reconhecer tanto os limites concretos quanto as possibilidades inventivas, reafirmamos a importância de uma educação comprometida com a infância em sua totalidade, não como ideal romântico, mas como prática situada, crítica e transformadora.

Essa compreensão convoca à reinvenção do olhar e escuta pedagógica diante da realidade, deslocando-se da lógica da padronização para a celebração da diversidade, da invenção e da potência criadora que habita cada criança. Nesse horizonte, a escola revela-se como território de encontros e tessituras, onde o conhecimento floresce nas experiências sensoriais, nas expressões simbólicas e nas relações que se constroem no cotidiano. Reconhecer as múltiplas linguagens como mediações legítimas do aprender é permitir que o ato educativo se converta em um diálogo vivo entre razão e sensibilidade, entre o saber e o sentir. Assim, o educador se afirma como artesão de sentidos, aquele que tece com delicadeza as tramas do ensinar e do aprender e, ao fazê-lo, reafirma a educação como um espaço de emancipação, mas, sobretudo, como um lugar de encantamento e esperança.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B.. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007.

FORTUNATI, A. (Org.). **Por um currículo aberto ao impossível: protagonismo das crianças e educação.** Trad. Paula Baggio. Porto Alegre: Editora Buqui, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. A. S.. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 91-115.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2010.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso.** Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2010.

PANTALENA, E. S. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2010.

PIZATO, E. C. G. **Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar.** Tese de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto-SP, 2010.

ROCHA, M. S. P. M. L. da, Martinati, A. Z., & Santos, M. S. P. dos. Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. **Pesquisaeduca.** 4(8), 296-316, 2012.

SANTOS, K. C. dos. **Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais.** Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

VIGOTSKY. L.S. **A Formação Social da Mente**, Martins Fontes, São Paulo, 1987.