

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: DESAFIOS DE ADAPTAÇÃO PARA AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES

Claudia Ximenez Alves^{ID¹}, Patrícia Morcelli^{ID²}

Resumo

O estudo em questão tem como objetivo relacionar o processo de adaptação na transição da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais, buscando associá-lo às práticas docentes que circundam as crianças neste processo. Enquanto problemática, questiona-se: As instituições escolares, quando priorizam a alfabetização na transição da Educação Infantil para os Anos iniciais, estão respeitando a criança e suas potencialidades infantis, nessa fase específica de seu desenvolvimento? As propostas pedagógicas escolares estão considerando o direito da criança de ser criança, antes mesmo de ser aluno? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, com aporte teórico na Psicologia Histórico-Cultural, pautada em Vigotski, especialmente em relação ao papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Como resultado, constatou-se a existência de uma forte pressão social vivenciada pelas crianças neste período, envolvendo tanto as alterações em suas vidas escolares, quanto a ausência de brincadeiras. Isso porque, as crianças experimentam uma impactante ruptura neste processo de transição, que requer propostas que as articulem, no sentido de conciliar alfabetização e cultura lúdica no contexto educacional deste período de escolarização.

Palavras-chave: Transição escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Criança; Brincadeiras

THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO THE EARLY YEARS: ADAPTATION

Abstract

The study in question aims to relate the adaptation process in the child's transition from Early Childhood Education to the Early Years, seeking to associate it with the teaching practices that surround students in this process. As a problem, we question: When school institutions prioritize literacy in the transition from Early Childhood Education to the Early Years, are they respecting the child and their childish potential at this specific stage of their development?

¹Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Pedagogia (1991) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Educação (2000) pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Educação (2013) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

²Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Are school pedagogical proposals considering the child's right to be a child, even before becoming a student? This is qualitative research, of a bibliographic nature, with theoretical support in Historical-Cultural Psychology, based on Vigotski, especially in relation to the role of play in child development. As a result, it was found that there was strong social pressure experienced by students during this period, involving both changes in their school lives and the absence of games. This is because children experience a shocking rupture in this transition process, which requires proposals that articulate them, in order to reconcile literacy and playful culture in the educational context of this period of schooling.

Keywords: School transition; Early childhood education; Elementary school; Child; Play

1 Introdução

A proposta deste trabalho baseia-se no contexto da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais no âmbito do desenvolvimento da criança e de como essa relação é impactada, tanto do ponto de vista da criança quanto da prática pedagógica de professores.

Nesse contexto, tem como objetivo, a partir de estudos sobre o processo de desenvolvimento infantil pautados na Psicologia Histórico-Cultural, relacionar o processo de adaptação e transição da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais, associando-o à proposição de práticas docentes que circundam as crianças neste momento de sua escolarização.

Quanto à pergunta orientadora da investigação, foram delineadas da seguinte forma: As instituições escolares, quando priorizam a alfabetização na transição da Educação Infantil para os Anos iniciais, estão respeitando a criança e suas potencialidades infantis, nessa fase específica de seu desenvolvimento? As propostas pedagógicas escolares estão considerando o direito da criança de ser criança, antes mesmo de ser aluno?

No que diz respeito ao estudo bibliográfico, a busca de literatura foi desenvolvida nas bibliotecas digitais *SciELO* e *Google Acadêmico*, a partir dos descritores “transição da educação infantil” e “transição da educação infantil” e “ensino fundamental”, com um recorte temporal de estudos produzidos entre os anos de 2008 e 2022. No entanto, é importante ressaltar que esse procedimento metodológico não o caracteriza como uma revisão sistemática documental e integrativa de toda a literatura disponível, na medida em que não abrange a totalidade das produções acadêmicas sobre o tema. Nesse sentido, não foi realizado um mapeamento de pesquisas, nem tampouco sua quantificação e por esse motivo, não representa a totalidade das publicações disponíveis no período mencionado.

No processo de levantamento de fontes, privilegiamos os seguintes critérios:

De inclusão: 1. Apenas textos publicados entre os anos 2008 e 2022; 2. Apenas textos publicados em língua portuguesa; 3. Publicação na área da Educação. De exclusão: 1. Textos que não se relacionam objetivamente com a temática do estudo em questão: (a) Texto em outro idioma.

Com isso, em meio a literatura vigente sobre o tema (não necessariamente àquela que representa o quantitativo total de publicações que têm tratado dessa temática, mas que, a nosso ver, apresenta legitimidade científica, pois sintetiza e de certa forma nos apresenta um consenso sobre o referido tema), referenciamos autores como Abrantes e Eidt (2019), Araújo (2022), Ferrão (2016), Filho e Castro (2018), Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), Hamada *et al* (2023), Leontiev (1988), Martinati e Rocha (2015), Martins e Facci (2016), Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Moro Rios e Rossler (2017), Oliveira (2021), Oliveira (2022), Silva (2021), Souza, Silva e Filho (2015), Stimamiglio e Salva (2015), Vigotski (2008), os quais investigam o tema e perfizeram a discussão teórica deste estudo.

Em termos científicos, justifica-se o interesse por este estudo dada a relevância do tema na formação integral de crianças, pois compreendemos o desenvolvimento nesta etapa da vida como um dos elementos fundamentais para a promoção do bem-estar da criança, tanto em seu processo de inclusão escolar quanto em relação à formação e às práticas pedagógicas que são potenciais ao desenvolvimento infantil. Além disso, compreendemos tratar-se de um tema relevante tendo em vista o direito da criança de ser criança e de aprender por meio de experiências formativas brincantes. Já em termos pessoais, por tratar-se de um fato que um dos autores vivenciou com sua filha no período em que ela finalizou a Educação Infantil e ingressou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, situação que mobilizou diferentes questionamentos e dificuldades.

2 Continuidades e rupturas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental

O início da vida no ambiente escolar é um campo de estudos fundamental para a compreensão de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Por este motivo, a História da Educação Infantil nos permite compreender as origens das práticas pedagógicas atuais e os desafios que impactam o desenvolvimento infantil nesse contexto.

Ao observarmos as concepções de infância ao longo da história, podemos identificar as transformações que modificaram a forma como as novas gerações vêm sendo educadas. Entre elas, especialmente na Educação Infantil identificamos a prevalência de uma concepção assistencialista em relação ao atendimento às crianças. Nela, priorizava-se as necessidades básicas de higiene,

alimentação, proteção e guarda de crianças, com o objetivo de dar condições para o trabalho fora do lar às mulheres de famílias de baixa renda.

Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, a Educação Infantil torna-se direito das crianças, sendo que, em 1996, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a concebê-la como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo, definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), de garantir o desenvolvimento pleno da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse sentido, a criança se transforma em

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Deste modo, a criança deverá se apropriar do conhecimento sistematizado por meio da ação e do contato com o mundo físico e social ao longo de sua infância, em um processo contínuo de desenvolvimento, em meio e a partir de suas interações com o ambiente e com os outros, criando suas percepções a partir de experiências vividas na vida social e escolar.

Em vista de tais premissas, em fevereiro de 2006, é publicada a Lei Federal 11.274, que estabelece a alteração na duração da escolaridade do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória desde os 6 (seis) anos de idade. Nela, artigos específicos fazem referências ao processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, assinalando elementos para garantir que a criança possa se adaptar e prosperar em um ambiente de aprendizado mais estruturado.

Nesta nova proposição, na continuidade à Educação Infantil, o Ensino Fundamental se transforma na etapa mais longa da educação básica, com duração mínima de 9 anos, voltada à formação básica do cidadão. Particularmente no Art.32, entre outras proposições, assinala-se como objetivos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 2006, p.13).

Assim sendo, o Ensino Fundamental passa a ter como foco a alfabetização e a ampliação do repertório de conhecimentos e habilidades das crianças, a fim de possibilitar-lhes, além de um tempo maior de permanência escolar, maiores oportunidades para a exploração do mundo do saber e o desenvolvimento da confiança necessária para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

A este respeito, segundo Oliveira, Bastianello e Souza (2022), nessa etapa, as crianças entram em contato com um currículo mais formal e escolar, com conteúdo (como leitura, escrita, cálculos, entre outros conhecimentos), que requer maior complexidade cognitiva. Esses conhecimentos passam a exigir delas mudanças em sua forma de aprender e raciocinar, requerendo-lhes demandas diferentes em seu processo de autonomia e aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2021), as rupturas e descontinuidades entre essas etapas são bem significativas na jornada educacional das crianças, na medida que essa passagem traz implicações tanto para a rotina escolar quanto para as regras de convivência social.

Também a este respeito, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) ressaltam que, na Educação Infantil, o foco está mais voltado para o desenvolvimento integral da criança, com vivências exploratórias, enquanto no Ensino Fundamental a abordagem é mais formal, com ênfase na alfabetização e letramento, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e no ensino de conteúdos específicos em diferentes disciplinas. Tais elementos, segundo os mesmos autores, promovem “um maior controle corporal e o desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo” às crianças (2011, p. 124).

De acordo com Hamada *et al.* (2023), além da descontinuidade nas rotinas escolares, a transição para o Ensino Fundamental também implica na redução de incorporação de vivências brincantes nas práticas pedagógicas. Além disso, tanto a infraestrutura das salas de aula e de outros espaços do contexto escolar, quanto o processo de avaliação, que se pauta em critérios mais intencionais, como provas e testes, que quantificam o desempenho das crianças e não necessariamente identificam os conhecimentos adquiridos, geralmente promovem angústias e inseguranças às crianças.

Diante disso, podemos compreender que cada momento do processo de educação formal tem sua especificidade e necessita ser respeitado. Nesse sentido, Educação Infantil não é lugar de preparação para os Anos Iniciais nem tampouco espaço de escolarização. Anos Iniciais é o período da escolarização que acolhe a criança brincante, que tem o direito de (ainda) ser criança e de aprender por experiências diversificadas, para além de um processo de mecanização do ensino.

3 O que dizem as crianças a respeito deste processo?

Preconizado e sistematizado pela Psicologia Histórico-Cultural, a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico considera os determinantes histórico-sociais do desenvolvimento o critério para a existência de mudanças de períodos

no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, representa a construção de uma nova formação psíquica, ou seja, algo novo e culturalmente formado, que reposiciona um sujeito na trama das relações sociais.

Segundo Abrantes e Eidt (2019, p. 27),

O ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental pode, portanto, representar um momento de viragem na vida da criança, a depender da organização do ensino, pois sua percepção de mundo amplia-se significativamente em função do processo de assimilação das formas mais elaboradas de conhecimento científico, filosófico e artístico. A relação do escolar com o mundo passa a ser mediada por esses conhecimentos, provocando uma mudança na forma como ele se relaciona com a realidade e consigo mesmo.

Este excerto destaca, portanto, que no período que envolve a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, dado o fato de a criança se colocar diante de atividades cada vez mais complexas e consequentemente mais exigentes. A este respeito, Martinati e Rocha (2015) compreendem que

[...] a produção de sentidos e a compreensão de significados não se realizam de maneira individual e isolada das relações sociais [...] pois, a variabilidade das vivências é condicionada por características da própria criança e pelas mediações que as pessoas que a cercam realizam (Martinati; Rocha, 2015, p.311).

Essa afirmação nos leva a pensar que, nesse momento de seu desenvolvimento, quando a criança vivencia mudanças significativas em suas vivências sociais e nas relações com o mundo, além de novos interesses, pensamentos e sentimentos, ela atravessa uma transição (e um período de crise- crise dos sete anos) entre o que se colocava como atividade-guia¹ em sua vivência na Educação Infantil (jogos de papéis) e a atividade-guia que a norteará nos Anos Iniciais, que passarão a ser suas atividades de estudo (idade escolar : 8 – 12 anos)².

¹ A categoria “atividade dominante/guia”, na Psicologia Histórico-Cultural, é central em sua compreensão do desenvolvimento psíquico e refere-se às atividades realizadas pelas crianças que têm maior relevância durante determinado período e que impulsionam o seu processo de transformação. A depender das condições objetivas que permeiam sua existência, podem promover novas possibilidades de vínculo com a realidade.

² Para a teoria da periodização, proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, o sistema educativo é considerado o vetor que impulsiona a transição da criança de uma etapa do desenvolvimento à outra. Nessa forma de concepção, a atividade de estudo se relaciona com o momento no qual a criança passa a perceber-se como “escolar”. Ou seja, seus interesses e motivações para os jogos diminuem na mesma proporção que é atraída pela possibilidade de se apropriar de conhecimentos científicos e cotidianos, com vistas a teorizá-los e sistematizá-los.

A este respeito, afirma Moro Rios e Rossler (2017, p. 32):

As transições entre épocas e entre períodos são momentos críticos que envolvem mudanças abruptas na personalidade em um curto espaço de tempo. [...] Durante as crises, ocorre uma desintegração de tudo o que se formou no estágio precedente à aquisição de algo novo. Há uma perda de interesse no que anteriormente guiava o desenvolvimento psíquico e ocupava a maior parte da atenção dos indivíduos (Moro Rios, 2017, p.32 *apud* Vigotski, 1996).

Neste sentido, a assertiva acima refere que, conforme essa perspectiva teórica, a crise deste período se dá em função da dinâmica que o estudo passa a ter enquanto atividade constituída por regras, que, por sua vez, demandam internalização de normas e prazos escolares, associada a novos padrões de responsabilidade, organização e sistematização.

De acordo com Moro Rios e Rossler (2017, p. 32), "as crises têm seu aspecto construtivo, na medida em que elas reestruturam as relações dos indivíduos com o meio, suas necessidades e motivos".

Para tanto, a transição a esse novo estágio de desenvolvimento, socialmente determinado pela institucionalização da educação (entrada nos Anos Iniciais), é caracterizada fundamentalmente pela perda da espontaneidade infantil, pois as crianças tendem a desenvolver uma consciência acerca de suas habilidades cognitivas e de como a escola e a sociedade supervalorizam essas capacidades, como parte de novas obrigações sociais (tais como seus afazeres domésticos e escolares, por exemplo), elementos que podem levá-las à crise dos sete anos.

Segundo Leontiev (1988, p.60),

Uma criança de seis anos pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande. Isto, todavia, em si mesmo, não apaga – e não pode fazê-lo – o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela.

Ante o exposto, compreendemos que mesmo que o mundo se abra de um modo bastante intenso para a criança nesse momento de seu desenvolvimento e que, com isso, os novos conhecimentos, tarefas e notas escolares ganhem um novo significado, o período da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece "em conexão com a presença da criança na escola" (Leontiev, 1988, p.61)

Nestes termos, sua vida psíquica se reorganiza, na medida em que objetivamente passa a assumir deveres sociais, para além daqueles vinculados a seus pais e professores. Para a Psicologia Histórico-Cultural, quando a criança inicia o ensino fundamental e começa a estudar, as exigências da sociedade e

de experiência do exercício de um papel social mais definido, o desenvolvimento de sua consciência se amplia. Desta feita, esse período demarca, mais uma vez, a vivência de uma nova atividade-guia e crítica, onde e quando seus comportamentos e interesses se modificam.

Tal situação pode ser observada no estudo de Martinati e Rocha (2015), quando uma das crianças que participa de sua pesquisa afirma querer ir para a nova escola (entrada nos Anos Iniciais) pois lá aprenderá a ler e escrever, considerando que na Educação Infantil não tem, ainda, contato com o processo de alfabetização.

A este respeito, as autoras asseveram que “[...] o ingresso na escola e a assunção do estudo ao estatuto de atividade principal podem ter efeitos diferentes para cada sujeito” (Martinati; Rocha, 2015, p. 311).

Tal proposição nos indica que tanto o aspecto individual quanto o coletivo desse momento de transição vivenciado pelas crianças, assim como a nova condição que o estudo adquire na vida das crianças, passando agora a ser considerada como a atividade principal que desempenham, leva-as a refletirem sobre o sentido que atribuem para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Segundo Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), em estudo envolvendo crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, afirma que elas possuem conhecimento sobre a "cultura escolar" e sobre seu "ofício de aluno".

Sobre a cultura escolar, as autoras se referem a função social da escola, quando então as crianças que chegam no primeiro ano do Ensino Fundamental já demonstram conhecimentos sobre as regras daquele determinado território.

Além disso, o mesmo estudo apontou que a mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, do ponto de vista das crianças, envolve sobretudo uma mudança de ambiente, uma vez que o tempo destinado para a brincadeira é substituído pelo compromisso com os estudos e respectivos processos de aprendizagem. Isso se dá, porque, conforme as referidas autoras, as crianças estabelecem uma relação entre o cumprimento dos deveres e a abdicação da brincadeira, associando-a à sua inteligência.

[...] nos relatos, para parte das crianças, o ato de aprender implicava abdicar do tempo do brincar e do prazer. Mais ainda, indicavam que brincar era coisa de criancinha e que, agora, a postura exigida seria a de preparação para o mundo adulto, para não correrem o risco, segundo suas palavras, de permanecerem *burras* (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1242).

Desta forma, as autoras nos revelam que a dinâmica de mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental opõe aprender ao brincar e dever ao prazer. As experiências lúdicas são deixadas de lado e a necessidade de construir a maturidade ganha centralidade, não havendo mais espaço para que as crianças sejam “preguiçosas”, “barulhentas” ou brincalhonas.

Assim, neste contexto de transição, novos códigos precisam ser aprendidos pelas crianças e, logo de início, na observação de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020, p. 1243) "algumas [crianças] já percebiam que precisavam adequar seus comportamentos para serem aceitas, mesmo que isso implicasse sacrifício" (grifo nosso). Tal situação ocorre, pois suas emoções e expressões, como o choro, passam a ser praticamente proibidos por serem considerados marcas de infantilidade.

No trabalho intitulado: *Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais*, Ferrão (2016) também refere-se a esta questão. A autora considera que o tempo de brincadeiras e de interação social nos Anos Iniciais foram reduzidos ao período do intervalo para o lanche e que, por este motivo, muitas crianças chegam mais cedo para interagir e brincar com os colegas na escola antes do horário da aula.

Nesse contexto, reforça o autor, a criança tende a deixar a ludicidade, a espontaneidade, as brincadeiras e as interações de lado quando ingressa nos Anos Iniciais. Na pesquisa de Martinati e Rocha (2015), envolvendo dez crianças, ao observar também o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apresenta relatos similares:

Quando pedimos a elas que dissessem o que fariam se pudessem escolher entre ficar na Educação Infantil ou ir para o Ensino Fundamental, todas as crianças disseram que preferiam ir para a nova escola. As razões que apresentam giram em torno das expectativas de que farão novos amigos, aprenderão mais e não apenas "coisas de bebezinhos", conforme disse Ingrid, umas das crianças (Martinati; Rocha, 2015, p. 313).

Nas duas pesquisas, acima mencionadas, o processo de transição implicava a mudança de perspectiva e o abandono de certas práticas, ou seja, havia uma pressão social no meio em que essas crianças frequentavam, que exigia delas um novo comportamento, o qual, se distanciava das práticas comuns da Educação Infantil.

Portanto, com esses estudos, observamos que se trata de um processo com forte pressão para que as crianças não exerçam seu direito à brincadeira na infância e com isso, não se sintam "inseridas" no contexto escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, tal como afirma Furlaneto, Medeiros e Biasoli (2020, p. 1242), "coloca-se em segundo plano as dimensões físicas, sociais, culturais, emocionais e cognitivas que o brincar oferece, desconsiderando seu papel mediador nas aprendizagens".

A pesquisa de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), intitulada *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas*, também aborda o tema da brincadeira na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nela, se relata a história de

Amanda, uma estudante que pediu à pesquisadora para "escrever em seu caderno". As autoras afirmam que, a partir disso, muitas outras crianças quiseram desenhar letras em seu caderno (transformando-as em signos diferenciados, com intencionalidade de escrita). Diante dessa situação, as pesquisadoras apontaram que

Nesse evento, as crianças não estavam escrevendo aleatoriamente. Os nomes próprios constituem uma importante característica da identidade dos sujeitos, e, nesse momento, a escrita mediou processos de construção da identidade das crianças, a construção de uma "identidade letrada", bem como o estreitamento dos laços de amizade [...] (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 130).

Outros aspectos que as referidas autoras tratam são a expressividade, o movimento das crianças e a organização do espaço escolar, demonstrando que, no Ensino Fundamental, existe um cerceamento em relação ao corpo, uma vez que não é permitido conversar com os amigos e se expressar espontaneamente, pois é preciso ficar mais tempo sentado e manter o silêncio.

A este respeito, Stimamiglio e Salva (2015) ressaltam que, quando a criança transita entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tanto a ludicidade quanto a corporeidade são submetidos à um processo de disciplinarização, elemento enraizado entre os princípios da pedagogia tradicional. Para ambos,

Muitas vezes a criança se depara com um ambiente árido, vazio de afetos, distante da natureza e que privilegia o aprisionamento do corpo em detrimento da possibilidade de expressão, experimentação, ação, linguagem, criação. A criança se depara com a impossibilidade de brincar, com a cobrança para ficar quieta, em silêncio, com a cobrança de ter que ler e escrever como se fosse um processo puramente intelectual. Neste tempo da vida a corporeidade da criança resiste à imobilidade e ao forçá-la colocamos a criança em sofrimento, dificultando o seu pleno desenvolvimento (Stimamiglio; Salva, 2015, p. 227).

A despeito disso, Martinati e Rocha (2015) em pesquisa intitulada *Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, afirmam um aspecto semelhante ao verificado no trabalho de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), especialmente em relação ao sofrimento vivenciado pelas crianças nesse processo de transição.

As referidas autoras relatam o caso de uma estudante que tinha expectativas positivas em relação à nova escola (entrada nos Anos Iniciais), quando acreditava que seria melhor ir para o Ensino Fundamental do que continuar na Educação Infantil. Todavia, ao ser afastada de suas amigas na **Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 11, n. 29, p. 115-133, out/dez. 2024.**

disposição da sala nova, a estudante deu início a um processo de sofrimento, apresentando momentos de choro em sala de aula.

Segundo Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), em relação aos professores do Ensino Fundamental, as crianças estabelecem uma relação de troca com os mesmos. Por outro lado, as crianças reconhecem que eles não são tão afetuosos quanto os da Educação Infantil.

Na contrapartida da ausência de acolhimento, as crianças reconhecem que esses professores irão lhes ensinar a ler, "o que possibilitaria a introdução em um mundo novo, numa espécie de troca onde as relações deveriam ser substituídas pelos conteúdos escolares" (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1247).

Nestes termos, estes estudos nos mostram que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, além de reorganizar os objetivos dos estudantes e modificar suas formas de se perceber e estar no espaço escolar, também transforma as relações entre crianças e professores, uma vez que, diante das necessidades dos primeiros, muitos educadores não se mostram atentos às suas particularidades como sujeitos. Essa realidade nos chama a atenção para a importância dos adultos e responsáveis atentarem para o processo de socialização e acolhimento, especialmente nesse momento ora destacado no estudo.

Ainda nesta mesma linha de considerações, compreendemos ser necessário que as escolas olhem para as crianças, neste momento de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, com a intenção de compreender suas demandas, não reprimindo ou descartando o que foi vivenciado na Educação Infantil.

Para tanto, nos parece imprescindível que a brincadeira possa ser vista como uma continuidade e permaneça acompanhando o processo de letramento. Isso significa, diante dos aspectos ora expostos, ser importante que as crianças deem seguimento em seu processo de apropriação da cultura escolar nos Anos Iniciais, e que para isso, a escola se abra à construção de relações afetivas com e a partir do repertório de conhecimentos sistematizados.

4 O que dizem os professores a respeito deste processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Entre os atores sociais que compõem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, além das próprias crianças, protagonistas em nossa pesquisa, os professores formam um grupo de destaque, tendo em vista que suas atitudes e omissões, escolhas e abdicações, têm grande impacto nas experiências que as crianças viverão neste processo. Portanto, sua concepção a respeito do processo de transição em questão neste estudo, assim como relatos de situações ocorridas em sala de aula, se apresenta

como uma importante fonte de estudos, sobre a qual nos debruçamos nessa seção.

Importantes pesquisas foram realizadas sobre esse tema partindo da perspectiva dos professores e trouxeram significativas contribuições para nossas reflexões.

Oliveira (2021), em *A visão dos professores sobre o processo de transição dos alunos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*, concentrou esforços para compreender as concepções pedagógicas dos professores que trabalham com alunos que estão passando por esse processo de transição e analisar tanto as estratégias utilizadas quanto o lugar que a afetividade ocupa nestas relações. Nele, a questão da afetividade revelou-se um aspecto fundamental e, para compreendê-la, a autora apoiou-se teoricamente em Henri Wallon (1879 -1962).

Como explica Oliveira (2021), para Wallon, a formação do sujeito comprehende a natureza afetiva como uma mola propulsora da ação humana. Para o teórico em questão, o aspecto orgânico e psíquico do ser humano está em constante relação com o social, logo, a dimensão psíquica, ligada à afetividade positiva ou negativa, está em conexão com a experiência escolar. Ou seja, partindo dos estudos de Wallon, a autora afirma que, porque o afeto exerce influência determinante no processo de ensino e aprendizagem como um todo, na mesma medida impacta no momento de transição.

As narrativas de professoras (que atuam com crianças que estão passando por essa transição) que Oliveira (2021) apresenta, apontam aspectos importantes acerca de suas concepções pedagógicas. Entre as professoras identificadas na pesquisa como P1 e P2, P1 relatou que visualiza a necessidade de compreender o tempo de adaptação, de cada criança, à nova realidade vivenciada na escola. Essa professora, ao ser questionada sobre a comunicação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, relatou que há pouco diálogo e quando acontece, ocorre por meio de relatórios que são passados da escola anterior para a atual, embora estes, na maioria das vezes, não correspondam à realidade que ela visualiza dentro de sala de aula.

Enquanto isso, a narrativa da P2 foi muito próxima à da P1, e a partir delas, a autora considera que:

Apesar de o portfólio ser considerado de extrema importância para que o professor conheça previamente como é determinado aluno (*apud* Filho e Castro, 2018), percebi, com as falas das professoras, que nem sempre o que vem descrito deve realmente ser levado em consideração, ou seja, não possui tanta utilidade como deveria, pois o relato pode apresentar características não verídicas (Oliveira, 2021, p. 29).

As considerações apresentadas por Oliveira (2021) são reforçadas em outra pesquisa realizada com Oliveira, Bastianello e Sousa (2022). Nessa

investigação mais recente, que tem por título *O olhar do professor no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: das questões afetivas à alfabetização*, as autoras se voltam ao tema da comunicação entre as instituições, apresentam uma normativa presente na Base Nacional Comum Curricular, que incentiva conversas, visitas e troca de materiais entre as escolas e, ao analisarem as diretrizes e os discursos das professoras, avaliam que tais práticas apresentam grande potencial, sobretudo por proporem uma aproximação das crianças ao ambiente em que irão ingressar.

Ainda sobre esse tema, Silva (2021), em *O papel do professor no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, reforça a importância do diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Além disso, a autora apresenta uma importante reflexão sobre a importância de o professor manter uma interlocução com as crianças, para além do conhecê-las por meio de relatórios.

Desta forma, podemos perceber o quanto impactante pode ser a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais e o quanto afeta o comportamento das crianças. Para tanto, os estudos então mencionados convergem no sentido de propor a valorização de experiências lúdicas neste processo, como promotora de oportunidades para a construção de aprendizados e interações.

Nesse sentido, as brincadeiras podem ser um eixo estruturante do trabalho pedagógico neste momento de transição, seja na inserção do aluno no Ensino Fundamental, seja nas escolhas do professor para essa fase, que se tornam significativas para o aprendizado do aluno. Essa afirmação vem ao encontro da pesquisa de Araújo (2022), *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança de seis anos e os direitos de aprendizagem*, que afirma que as brincadeiras não precisam ser restritas ao espaço da Educação Infantil, tendo em vista que a criança não deixa de ser criança porque ingressou no Fundamental.

A partir das pesquisas realizadas pela autora, envolvendo entrevistas com dez professoras, quatro destacaram a importância das brincadeiras e enfatizaram a importância de se considerar a Psicologia Histórico-Cultural em seus planejamentos pedagógicos, pois para seu proponente,

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (Vygotski, 2008, p. 36).

Nesse contexto, e pautando-se na perspectiva de Vygotsky, o jogo, a brincadeira e a atividade lúdica se transformam em elementos imprescindíveis para as experiências de aprendizagem, uma vez que, além de tratar-se de formas de entretenimento, estimulam a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos.

de problemas e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nas crianças.

A esse respeito, Souza, Silva e Filho (2017) dizem que a transição da atividade do brincar para a atividade de estudo, devem ser vividas gradativamente pelas crianças, para que não se sintam prejudicadas nessa mudança súbita, pois podem haver prejuízos no processo de desenvolvimento, pois, tal como preconiza a Psicologia Histórico-Cultural, as crianças relacionam-se com o mundo e têm as suas necessidades satisfeitas através da brincadeira, que é o primeiro fator importante a ser considerado no Ensino Fundamental.

Ainda para os autores Souza, Silva e Filho (2017), em *A relação entre a atividade do brincar e a atividade de estudos na transição da pré-escola para o ensino fundamental*,

[...] a prática social da criança de 06 anos configura-se principalmente pela brincadeira, fato importante a ser considerado pelo professor do 1º ano do Ensino Fundamental, para que a criança, paulatinamente, possa chegar na atividade de estudo sem maiores dificuldades (p. 151).

Por fim, é preciso mencionar um aspecto visualizado nas cinco pesquisas norteadoras desta seção, relativo à concepção de professores. Infelizmente, nos parece ser unânime, neste processo de transição, a perspectiva de que as brincadeiras que as crianças vivenciavam na Educação Infantil perdem espaço para a inserção de conteúdos "estruturados" e "rígidos" nos Anos Iniciais. Por outro lado, as pesquisas ora mencionadas, apontam para a necessidade de se compreender os princípios que podem ser abordados a partir de determinadas brincadeiras e vivências exploratórias lúdicas.

No trabalho desenvolvido por Oliveira (2021) verificamos que mesmo quando as professoras afirmam compreender a importância da brincadeira para o processo de ensino-aprendizagem, a atividade é vista como algo menor, somente voltada a dar "subsídios" aos "verdadeiros" conteúdos que devem ser ministrados.

Ao referir-se a tal assunto, Araújo (2022) enfatiza que, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo. Ante o exposto, partimos do entendimento de que o processo de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais entre as crianças nos parece essencial para identificar e intervir precocemente sobre situações que possam comprometer o seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.

E nesse caso, sua discussão precisa ter mais visibilidade e ser incluída tanto na formação inicial quanto continuada dos profissionais da educação.

5 Considerações Finais

Como já mencionado anteriormente, este estudo teve o objetivo de refletir sobre o processo de transição de crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais e perceber suas implicações tanto no desenvolvimento da criança quanto na prática pedagógica empreendida pelo professor, assim como suas percepções sobre o mesmo.

Com os estudos apresentados, constatamos que, na perspectiva das crianças, a brincadeira adquire um papel central nessa transição e com isso, sua ausência, dada o desprestigiado lugar que ocupa sobre o novo espaço escolar. Isso porque, um dos elementos importantes a ser considerado nesse processo de transição, refere-se ao lugar (ou o não-lugar) do brincar, tanto na rotina quanto no currículo do Ensino Fundamental.

Diante dessas considerações, pudemos legitimar, amparados pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que a brincadeira é uma atividade social e cultural e, portanto, imprescindível nesta passagem, tendo em vista seu potencial educativo para a criança, neste momento de seu desenvolvimento. E que, a concepção da escola e do professor a seu respeito se modifica quando necessita ser articulada com os novos aprendizados em sala de aula.

Ainda partindo do ponto de vista das crianças, constatamos tanto uma certa pressão social quanto tensões sobre elas durante o processo, acompanhados de expectativas e angústias, além de uma relação “crítica” com suas identidades como “alunos”, tendo em vista que as narrativas de muitas delas em diferentes estudos (alguns abordados anteriormente), apontam que se sentem constrangidas por sentirem saudades da escola anterior ou da “hora da brincadeira”.

Em relação à perspectiva dos professores, particularmente em relação ao processo de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que, nas pesquisas mencionadas nesse estudo, tais como a de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), Ferrão (2016), Stimamiglio e Salva (2015), entre outras, os professores dos Anos Iniciais privilegiam a lógica tradicional escolarizante e conteúdos vinculados ao letramento, em detrimento da presença de brincadeiras e/ou vivências exploratórias lúdicas. Entretanto, muitos deles reconhecem a importância e a necessidade de comunicação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

Em vista de tais reflexões, gostaríamos de concluir este artigo ressaltando a relevância de estudos a respeito do processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, tendo em vista tratar-se de um assunto complexo.

Nesse sentido, entendemos que o tema merece maior visibilidade tanto na formação dos profissionais da educação, quanto em suas práticas docentes. Por tudo isso, o estudo de Martins e Facci (2016), em suas considerações finais, entre outras ponderações, interroga o leitor sobre até que ponto, apesar da motivação de estudar e ir para a escola para aprender a ler e a escrever de muitas crianças deste momento do desenvolvimento e de sua escolarização, as instituições de Educação Infantil estão, de fato, preparadas para respeitar as

experiências exploratórias de ser criança e abordar as vivências formativas lúdicas em seu cotidiano?

A partir desse questionamento, compreendemos que o processo de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais proposto pelas instituições escolares necessita superar a lógica tradicional escolarizante que preconiza acelerar e antecipar o processo de escolarização (enquadramento em uma lógica mecanicista de ensino), no sentido de oportunizar a ampliação de espaço e tempo para a criança, enquanto sujeito histórico, cultural e social, aprender e ser criança a partir de experiências diversificadas e vivências formativas brincantes.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio e EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie:** R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, MG, v.3, n.3, p.1-36, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: A criança de seis anos e os direitos de aprendizagem.** Criciúma, 2022. 91 p. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. LEI Nº 11.274, DE 06 DE FEVEREIRO DE 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.º 27, Seção 1, 7/2/2006. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11274&ano=2006&ato=ab5ATWE5kMRpWTaa5> Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil/**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
Acesso em: 03 abr. 2024.

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

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 abr. 2024.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais.** (Mestrado em Educação), 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FILHO, Altino José Martins. CASTRO, Joselma Salazar. Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. In: **Pro Posições**, vol. 29 no.2 Campinas May/Aug. 2018.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul. 2020. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000301230&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 25 jul. 2024.

HAMADA, Amanda Miwa Ogasawara; NICOLAU, Caroline Thomé; ANANIAS, Glaucia de Paula; FEDATO, Renata Burgo. O papel dos professores na transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, vol 12, n.42, p.270-282,2023. Disponível em:
<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2967/2070> Acesso em 25 abr. 2024.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, p. 59-83, 1988.

MARTINATI, Adriana Zampieri e ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Esc. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-320, maio 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839> Acesso em: 25 abr. 2024.

MARTINS, Josy Cristine. C.; FACCI, Marilda. G. D. A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Cadernos De Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 73-88, 2016.

MORO RIOS, Camila Fernanda; ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines**, vol. 14, núm. 2, dez, p.

Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 11, n. 29, p. 115-133, out/dez. 2024.

30-41, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396003> Acesso em: 25 abr. 2024.

NEVES, Vanessa Ferraz de Almeida. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, jan/abr. p. 121-140, 2011.

OLIVEIRA, Bruna Almeida de. **A visão dos professores sobre o processo de transição dos alunos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. 2021. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2021.

OLIVEIRA, Bruna Almeida de; BASTIANELLO, Beatriz Filipini; SOUSA, Roberland Silva. **O olhar do professor no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: das questões afetivas à alfabetização. In: VII SEMAP: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NO NORTE CAPIXABA, 2022, São Mateus. VII SEMAP: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NO NORTE CAPIXABA, 2022.

SILVA, Ana Luísa Pereira da. **O papel do professor no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2021. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2021.

SOUSA, Fabiana Lohani de. SILVA, José Ricardo. FILHO, Irineu Aliprando Tuim Viotto. A relação entre a atividade do brincar e a atividade de estudos na transição da pré-escola para o ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**. v. 14, Especial, p. 148-153. jul/dez 2017. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000935

STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda. SALVA, Sueli. A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4, n. 3, p. 211-2013, dez. 2015. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598665> Acesso em: 25 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch (1996). **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, (Tomo IV).

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Zoia Prestes, Trad). **Revista Virtual de Gestão de Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 11, n. 29, p. 115-133, out/dez. 2024.**

Iniciativas Sociais, 8, 23-36, 2008. (Obra Original Publicada em 1933).
Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> Acesso em:
25 abr. 2024.

Recebido em: 26 de julho de 2024.
Aceito em: 06 de outubro de 2024.
Publicado em: 19 de dezembro de 2024.