

A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

GIRELLI, Cristiane Simone¹
CHICARELLE, Regina de Jesus²

Resumo: O objetivo do presente estudo refletir acerca dos documentos legais e produções acadêmicas que tratam da transição da criança que sai do contexto da Educação Infantil e sua adaptação à nova rotina, ao acessar o Ensino Fundamental. O aporte teórico utilizado para a compreensão do distanciamento existente entre os dois níveis de ensino em questão: Kulhmann Jr. (2007), Kulhmann Jr. (2010), Oliveira (2007), Vigotski (1998), Vigotski (2006), Martins (2013), Motta (2011), as leis nº11.274/2006 (BRASIL, 2006), nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), entre outros. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, dando maior aprofundamento aos documentos que dão base para a compreensão dos estudos. Como resultado da pesquisa foi possível observar que a ansiedade da transição acontece no primeiro ano do Ensino Fundamental às crianças e às professoras, porque não foram preparados para tal processo. Conclui-se ser necessário novos estudos a respeito do tema e uma padronização nas leis no que se refere aos métodos de ensino das referidas etapas de educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Crianças. Professor.

Abstract: The objective of the present study is to reflect on the legal documents and academic productions that deal with the transition of the child who leaves the context of Early Childhood Education and its adaptation to the new routine, when accessing Elementary Education. The theoretical contribution used to understand the gap between the two levels of education in question: Kulhmann Jr. (2007), Kulhmann Jr. (2010), Oliveira (2007), Vigotski (1998), Vigotski (2006), Martins (2013), Motta (2011), the laws nº. 11,274/2006 (BRAZIL, 2006), nº. 12,796/2013 (BRAZIL, 2013), among others. The adopted methodology is of bibliographic character and qualitative approach, giving greater depth to the documents that give basis for the understanding of the studies. As a result of the research it was possible to observe that the transition anxiety happens in the first year of Elementary School to children and teachers, because they were not prepared for such a process. It is concluded that further studies on the subject and a standardization in the laws regarding the teaching methods of the referred stages of education are necessary.

Key words: Early Childhood Education. Elementary School. Children. Teacher.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

² Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Introdução

O tema a respeito da transição da criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental esteve presente nos documentos há mais de duas décadas, com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, o qual previa que a transição entre essas etapas escolares merecia uma atenção especial. Porém, é somente a partir da implementação da Lei 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos e que antecipou o ingresso das crianças de seis anos no processo de alfabetização formal, esta passagem ganha maior visibilidade, colocando em pauta novas e antigas questões educacionais.

A questão se agrava porque, historicamente no Brasil, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sempre tiveram distanciamentos. Existem também muitas diferenças na maneira de ensinar entre estas duas etapas da Educação Básica. E para preencher essa “lacuna”, repassaram aos professores a responsabilidade de acolher as crianças e ensiná-las, bem como auxiliá-las nesse momento importante de transferência de uma fase para outra (BRASIL, 2019).

Esta transição tem se apresentado como um problema para a maioria das crianças que se encontram nesta fase, principalmente quando há uma mudança brusca nos processos pedagógicos. Na primeira etapa é valorizada a possibilidade de se aprender por meio das brincadeiras, com a ludicidade, fantasias e faz de conta. Já na segunda, as brincadeiras dão lugar aos cadernos e lápis de escrever. O desaparecimento da ludicidade aliado às práticas docentes organizadas de forma que priorizam as atividades voltadas à alfabetização e o peso dos sistemas avaliativos podem trazer reações negativas às crianças.

Tendo em vista que a passagem da criança de uma etapa escolar para a outra é um momento delicado e marcante em suas vidas, e considerando as implicações que podem ocorrer no seu processo de aprendizagem, devido à ruptura do lúdico e à descontinuidade das práticas pedagógicas, delineamos o seguinte problema de pesquisa: como documentos legais e produções acadêmicas tratam a transição da criança que sai do contexto da Educação Infantil e sua adaptação à nova rotina, ao acessar o Ensino Fundamental? Partimos da ideia de que existem diferenças nas práticas educativas. Consideramos a hipótese de que a transição entre esses dois níveis de ensino, caracteriza uma tensão para as crianças que ainda são muito novas para tal enfrentamento, sendo necessário a valorização dos conhecimentos e

experiências desenvolvidos na Educação Infantil, para que ocorra uma transição sem traumas às crianças.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo geral refletir acerca dos documentos legais e produções acadêmicas que tratam da transição da criança que sai do contexto da Educação Infantil e sua adaptação à nova rotina, ao acessar o Ensino Fundamental, a fim de contribuir com discussões que possam levar avanços qualitativos a esse processo. E ainda, elencamos três objetivos específicos, quais sejam: realizar uma revisão bibliográfica sobre História da Educação Infantil no Brasil; analisar na legislação brasileira a proposição em relação a esse tema à luz das teorias de Vigotski³ e investigar pesquisas que tratam a questão da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A metodologia adotada para coleta de dados é de caráter bibliográfico e documental, “[...] elaborada com base em material já publicado [...] esta modalidade de pesquisa inclui material impresso [...] bem como material disponibilizados na Internet.” (GIL, 2010, p. 29). A partir do material levantado utilizamos os estudos de Vigotski sobre a infância pois contribuiu com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, no caso as crianças da faixa etária entre cinco a sete anos de idade. A pesquisa segue um procedimento qualitativo, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantifica os valores e nem se submete à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens. Para Minayo (2008, p. 57), “[...]as abordagens qualitativas se conformam melhor as investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e documentos”.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2008, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

³ Apesar de se encontrar Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotsky, Vigostskii, Vigotskji, Vigostky, adotaremos, neste trabalho, a grafia VIGOTSKI e, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

Esta forma de pesquisa é a mais indicada para ser utilizada neste trabalho, posto que estudamos o que significa esse momento de transição, quais são os valores que nortearão as atitudes a serem tomadas, estudando mais a fundo as relações, os processos e os fenômenos. Minayo (2008, p. 57) ainda diz sobre esse método que, “[...]além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos[...]”.

O trabalho está dividido da seguinte maneira: no primeiro tópico, realizamos um resgate da história da Educação Infantil no Brasil. No segundo tópico, buscamos analisar na legislação brasileira as orientações e considerações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, descrevendo os aspectos dessa passagem entre os dois níveis de ensino das crianças contidos nesses documentos e à luz das teorias de Vigotski relacionados ao assunto. Já o terceiro tópico é dedicado a mostrar como o tema aparece em pesquisas que tratam esta questão. Por último, apresentaremos as considerações finais, mencionando a importância de se entender o processo de transição das crianças entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, destacando os impactos desse processo nas crianças/aluno.

1- Aspectos históricos da Educação Infantil brasileira

No Brasil a história da Educação Infantil inicia-se com a luta das mães que precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família e que não tinham onde deixar os seus filhos, portanto diretamente ligada à concepção assistencialista, com o objetivo de suprir necessidades sociais, não havendo o interesse em educar estas crianças. A preocupação se baseava em criar instituições que, conforme Oliveira (2007), eram “[...] destinadas a cuidar das crianças pobres” desta forma surgiu “[...] posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória” (OLIVEIRA, 2007, p. 92-93).

Vários fatores influenciaram no surgimento das instituições pré-escolares no Brasil. Segundo Kulmann Jr. (2010), no final do século XIX, com os nomes de creches, escolas maternais e jardins da infância. Foi quando a mão-de-obra feminina começou a ser empregada nas indústrias e houve a necessidade de se deixar as crianças sob os cuidados de outras pessoas. Surgem as reivindicações por locais que

as atendessem durante a jornada de trabalho das mães operárias, fazendo com que os donos das fábricas fundassem, “[...] vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários” (OLIVEIRA, 2007, p.96). Essas instalações para muitos industriais foram convenientes, pois

O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte das mães (OLIVEIRA, 2007, p. 96).

Nota-se o grande apelo à questão econômica e social pois iniciava-se o processo de urbanização e de instituição da sociedade capitalista do país, e por isso, as primeiras creches foram criadas vinculadas às indústrias, inclusive como uma forma de incentivar as mães trabalhadoras.

O atendimento às crianças era uma forma de assistência social e isso somente se modificou quando apareceu nos dispositivos legais o direito à educação com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Portanto, é a partir desse momento que as crianças poderiam contar com uma instituição onde receberiam uma educação formalizada. Entretanto para Kuhlmann Jr. (2007), manteve-se a subordinação destas instituições de Educação Infantil a órgãos assistenciais de previdência ou de saúde, pois a referida Lei em seu artigo 24 estabelece que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961). Nesse contexto, o direito à educação não é da criança, pois não há nenhum compromisso nesta lei com a Educação Infantil, apenas tenta garantir um lugar para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos.

A pré-escola propriamente dita foi instituída nacionalmente em 1967, quando o Departamento Nacional da Criança vinculado ao Ministério da Saúde (DNCr) publicou o Plano de Assistência ao Pré-Escolar direcionado a crianças a partir dos dois anos, o qual definia as instituições de Educação Infantil como:

[...] instituições auxiliares da família na educação de pré-escolares, promovendo o seu desenvolvimento integral harmonioso, através da experiência da vida que lhes permita a formação de hábitos sadios, estimulando a sua capacidade de adaptação ao meio social (KULHMANN JR., 2007, p. 488).

Manteve-se ainda a forma assistencial, posto que a pré-escola foi criada com o intuito de que as crianças fossem cuidadas, sem haver esforços destinados ao âmbito pedagógico ou educativo. Por outro lado, para as crianças de famílias ricas havia o jardim de infância, onde aparecia o conceito pedagógico que, de acordo com Kuhlmann Jr. (2010, p. 81), “[...] servia como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres”.

Como resultado de debates e pressões, “[...] em 1974, o Ministério da Educação e Cultura criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar” (OLIVEIRA, 2007, p. 111). Mas somente após a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, são incorporadas as creches e as pré-escolas aos sistemas educacionais, estabelecendo a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, posteriormente a LDB 9.394/96, em seu artigo 29, passa a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Houve uma “[...] conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2007, p. 117), colocando-as em escolas onde recebem, além dos cuidados, conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento integral.

Posteriormente à promulgação da Constituição, foram elaborados o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL 1990), que reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL 1996), que enfatizam o direito das crianças à educação. A esse conjunto de leis Mazzuchelli (2010, p. 38) afirma que trouxeram “[...] profundas implicações para a política educacional brasileira, dentre elas: a criança passou a ser considerado um ser de direito, social, histórico e cultural”. Além disso, “[...] a educação pré-escolar perdeu seu caráter assistencialista, adotando uma concepção pedagógica” e ocorreu a municipalização da Educação Infantil (MAZZUCHELLI, 2010 p. 38).

A legalização da Educação Infantil como parte da Educação Básica demandou dos órgãos competentes a valorização dos profissionais de educação que atendem crianças pequenas, visto que a mesma passou a ter uma proposta de caráter pedagógico, e por isso, os profissionais que já trabalhavam com as crianças tiveram

que atualizar seus conhecimentos para poderem atuar melhor com as crianças em suas capacidades e potencialidades.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que nas palavras de Arce (2010, p. 23) “[...] defende a ideia de integração entre cuidar e educar como parcelas indissociáveis da educação”. O documento supracitado relata que o “[...] cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades”; (BRASIL, 1998, p. 24) envolvendo aspectos físicos, afetivos, emocionais e cognitivos.

Diante do exposto, entende-se a enorme distância que existiu e que persiste existe entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pela forma que se instituiu as creches e pré-escolas, no início de assistência social aos pobres e atendendo às necessidades da classe trabalhadora, sendo que somente recentemente houve a conquista como um direito da criança, no qual foi dada a real importância à Educação Infantil, partindo da premissa que o cuidar e o educar são ações indissociáveis e garantindo o acesso à todas elas.

2- Orientações legais para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Toda alteração no sistema educacional vem acompanhada de uma legislação específica para o assunto. A começar, pelas já mencionadas Constituição Federal de 1988, e a LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), que garantem o direito à educação; suas alterações realizada pela Lei nº 12.796/2013, que em seu Artigo 4º torna obrigatória e gratuita a oferta da educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, bem como seu Artigo 6º afirma “[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Além destas há a Lei Federal 11.274/2006, que antecipou o ingresso das crianças de seis anos no processo de alfabetização formal, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Referencial Curricular do Paraná, que comprova que a legislação influencia na prática pedagógica.

A antecipação da obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil, com o amparo da Lei nº 12.796/2013

(BRASIL, 2013), tornou o primeiro ano do Ensino Fundamental efetivamente um ano de transição, não só de uma etapa de ensino para outra, mas que também implica na maioria das vezes em sair de uma escola/prédio físico para outro ambiente desconhecido; visto que o contexto da Educação Infantil suas rotinas, espaços, pessoal (profissionais), móveis, brinquedos e ludicidade é voltado à criança pequena e no Ensino Fundamental “[...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, os quais envolvem conhecimentos sistematizados, próprios de cada componente curricular” (PARANÁ, 2018, p. 219).

Nesta passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, a criança estará em um dos momentos difíceis de sua vida, em uma faixa etária que Vigotski (2006, p. 377, tradução nossa) intitula como “a crise dos sete anos”. Para ele o ser humano tem seus momentos de transição na vida, momentos estes em que a pessoa passa por transformações internas físicas e psicológicas, e uma delas ocorre justamente entre os seis e sete anos de idade.

O autor ressalta que nessa idade a criança cresce rapidamente e que isso demonstra que se produzem em seu organismo diversas mudanças. São mudanças bruscas, profundas e bem mais complexas que as de três anos. É marcada pela perda da espontaneidade e da ingenuidade inerentes ao pré-escolar (Vigotski 2006). Com a perda da espontaneidade, o autor diz que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, ou seja, ao tomarmos conhecimento de certos fatos vamos nos transformando em outra pessoa.

Evidencia-se que essa fase é marcante para a criança, que se depara com uma outra realidade, quando entra em salas de aula maiores, com maior número de colegas, com professores diferentes ministrando componentes curriculares variados.

A criança termina a Educação Infantil, por volta dos cinco anos completos, sendo inseridas na próxima etapa com seis anos. O que torna uma fase de adaptação, tanto da criança quanto da escola, e também dos pais. É para esta fase que há orientações no Referencial Curricular do Paraná (2018), com especial atenção à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse processo deveria pautar-se

[...] em um acolhimento afetivo que garanta segurança e pertencimento a nova organização escolar [...] tarefa a ser desenvolvida por toda a equipe, tanto da instituição de origem como da instituição de destino, promovendo assim, um diálogo entre as

diferentes mantenedoras (municipal, estadual ou privada). (PARANÁ, 2018, p. 219).

Este o documento, traz o quadro Organizador Curricular, que apresenta “[...] a organização progressiva dos conhecimentos dos componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem por ano do Ensino Fundamental” servindo de auxílio para “[...] professores e equipes pedagógicas em suas práticas educativas” (PARANÁ, 2018, p. 220). A maneira com que as crianças são recebidas na nova etapa escolar deve respeitar suas especificidades, necessidades e potencialidades, visto que pode influenciar seu desempenho escolar de maneira positiva ou negativa.

Outro aspecto considerado importante é a continuidade do trabalho pedagógico, para que a criança compreenda que os conhecimentos adquiridos na etapa anterior servirão de base para o aprendizado na etapa posterior, contribuindo para o interesse do aluno no estudo e facilitando o trabalho do professor (PARANÁ, 2018).

De acordo com o Referencial Curricular do Paraná, (2018):

é indispensável a articulação dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvem essas etapas, de modo que as instituições de ensino sejam incentivadas a traçarem formas de tornar essa transição tranquila, pautada na relação e continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (PARANÁ, 2018, p. 55).

Há uma preocupação para que não haja uma cisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assim, é dada uma atenção especial ao ensino da Arte, em suas diversas formas de expressão “[...] é enfatizado o lúdico, o dialógico, o colaborativo e as atividades em grupo, assim como na Educação infantil” (PARANÁ, 2018, p. 224).

Assim, parte-se da premissa de que a linguagem artística estimula os sentidos da criança, fazendo ela criar, imaginar, se desenvolver, ajudando na assimilação dos conteúdos curriculares, relacionando e ou resolvendo problemas do âmbito escolar, além de dar sequência ao ensino, considerando que não se deve haver rupturas entre os processos de aprendizagem.

A Lei Federal 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, passou a assegurar à todas as crianças um período mais longo na escola, devido seu ingresso antecipado aos seis anos de idade, fazendo-se necessário alterar o currículo para acolher esses alunos no primeiro ano e fazendo também com que as escolas de Ensino Fundamental e os centros de Educação Infantil

tivessem que alterar sua estrutura administrativa e pedagógica para se adequarem a essa nova determinação.

Com isso, o MEC publicou diversos documentos para auxiliar os sistemas de ensino em sua nova realidade, tais como: Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais (BRASIL, 2004); Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2006) e Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de ampliação (BRASIL, 2009). Este último livro publicado afirma que: “[...] não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização” (BRASIL, 2009, p.24).

Observa-se que o currículo do primeiro ano, segundo esse documento do MEC, não deve abranger somente a alfabetização, assim ele compactua com o Referencial Curricular do Paraná (2018), que diz que o processo deve ser contínuo, metodologicamente lúdico, como o ensino das Artes que explora as diferentes linguagens artísticas. Assim, os diferentes educadores devem explorar ao máximo o teatro, a dança, o movimento, o conto, as artes visuais entre outras, para que as crianças não estranhem essa nova escola, esses novos professores.

E, na forma como segue, orienta o documento: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos (2006):

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos (BRASIL, 2006, p.7).

Portanto, as instituições precisam assegurar uma proposta que respeite a criança, considerando seu aprendizado e desenvolvimento. Destaca-se a preocupação em romper um aprendizado lúdico para um processo sistematizado de forma repentina, visto que as crianças dessa faixa etária ainda são muito novas para tal confronto.

Pode-se observar que todos os documentos emitidos, quer seja pelo MEC ou pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, são unânimes em dizer que deverá ser assegurado aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens, ou seja, que é

imperativo a articulação de todas as etapas da educação para garantir a qualidade da Educação Básica. Além de ressaltarem que no primeiro ano deve-se dar prosseguimento aos conteúdos já vistos na escola pré-primária assim como deve-se recuperar o caráter lúdico do ensino para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, de forma que não haja interrupção na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em relação aos métodos de ensino utilizados, pois a mesma se daria de forma gradativa e contínua.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), reafirma:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 5).

Infere-se que aos professores que irão receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, orienta-se que deem continuidade ao sistema de aprendizado da Educação Infantil. Sendo necessário para isso que haja o diálogo entre as instituições, pois “[...] é indispensável a articulação dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvam essas etapas” (PARANÁ, 2018, p. 55).

A proposta é que não parem de ensinar ludicamente, que intervenham nos conteúdos com jogos e brinquedos, que são situações que fazem parte da rotina das crianças na Educação Infantil, em que o cuidar e o educar são ações indissociáveis, relacionadas à saúde, higiene, brincar, socializar e interagir com outras crianças e professores; dinâmicas fundamentais para a promoção da autonomia e do desenvolvimento integral das crianças. Nesta etapa é valorizado a possibilidade de se desenvolver as habilidades das crianças por meio do aprender brincando (BRASIL, 2013).

O cuidar e o educar também estão presentes no Ensino Fundamental, conforme a resolução 4/2010, que define a DCNEB, em seu Artigo 23, Parágrafo único: “No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010).

Há a necessidade de que tudo seja adequado de modo a promover às crianças uma ideia de continuidade, considerando a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vigotski (1998, p. 126): “É no brincar que a

criança aprende a agir numa esfera cognitiva”. Desta forma, por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem dentre outras coisas, regras de conduta e se socializa com outras crianças e professoras.

O lúdico deve ser usado como uma estratégia na construção do conhecimento e interação social, como afirma Friedman (1996, p. 41), “Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional”, pois permitem atividades físicas e estimulam as reações afetivas e sociais.

As regras impostas pelas leis e as orientações curriculares fazem com que o processo de transição seja um desafio para o docente. As orientações envolvem os dois lados desse processo, impelindo-os a solucionar os problemas e a se dialogarem para que ocorra uma transição tranquila. Assim, a aproximação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica precisa ser feita a fim de contribuir para que essa passagem ocorra respeitando as crianças e suas especificidades, uma vez que essa transição em questão pode transformar as práticas educativas realizadas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. De um lado a ludicidade, brincar e a integração do cuidar/educar e do outro a sistematização do conhecimento.

Algumas sugestões como ensinar ludicamente, contemplar no currículo o ensino das Artes (artes visuais, dança, música e teatro), a comunicação entre as escolas, a troca de experiências e materiais pedagógicos entre professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem ser bem aceitos, porém, tornar-se real é muito diferente.

Contudo estabelecer regras é necessário para que tenhamos um sistema educacional uniforme em todo o país. Assim, a sugestão é que tais regras sejam revistas pelos órgãos competentes, de preferência com o auxílio de docentes que estejam atuando nas duas primeiras etapas da Educação Básica, de forma que suas experiências norteiem a construção de regras, bem como sugestões de medidas a serem implementadas, mais próximas às necessidades das crianças em seu processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

3- A transição da criança entre as etapas de ensino: estudos acadêmicos colaborativos

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento importante no processo educativo das crianças, desta forma, é preciso respeitar o desenvolvimento infantil e suas características, devendo ocorrer sem ruptura e distanciamento da prática pedagógica (BRASIL, 2009). Diante do exposto, será apresentado a seguir os resultados das pesquisas de Martins (2013) e de Motta (2011), cujas soluções e sugestões contribuem para a questão da transição entre estas etapas da Educação Básica, pois visam diminuir os impactos gerados pela insegurança no processo de transição.

A pesquisa realizada por Martins (2013), em sua dissertação de mestrado, com coleta de dados, observações e entrevistas com as crianças, seus pais e suas professoras, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Maringá-PR, sugere (MARTINS, 2013, p. 123) ser necessário a “[...]articulação e integração entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental [...], de modo que o trabalho pedagógico não fique fragmentado, ocasionando a fragmentação também do conhecimento e da aprendizagem”.

Ao ler e discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI, a autora considerou interessante a ideia desta instituição, que no intuito de diminuir o distanciamento e o impacto do momento da transição propôs realizar visitas anuais às crianças de cinco anos à escola de Ensino Fundamental. Ela pôde acompanhá-las em uma dessas visitas, posto que fazia parte de sua pesquisa.

A visita consistiu em conhecer as instalações como o ginásio de esportes, a biblioteca, uma sala de aula, acompanhada pela diretora da escola, que também dialogava com as crianças e explicava “[...] um pouco do que elas fariam quando estivessem estudando ali” (MARTINS, 2013, p. 111). Antecipar para as crianças como seria a futura escola delas, poderia diminuir a ansiedade no momento da transição, tendo em vista esse contato realizado. É uma das iniciativas que cabe a cada CMEI propor projetos que visam diminuir as preocupações com as crianças que estão no último ano.

Como forma de diminuir a tensão das crianças no processo de transição, acrescentamos a possibilidade de ampliação do número de visitas, troca de

correspondência, além de atividades recreativas como: piquenique e gincana entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Outra sugestão é a manutenção de algumas atividades da Educação Infantil nos Anos Iniciais, como: teatro, jogos, roda de conversa, contação de histórias e brincadeiras. Atividades condizentes com a faixa etária destas crianças ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, a fim de desenvolver capacidades que passam despercebidas nas práticas pedagógicas convencionais e garantindo um processo gradual de transição. Tais atividades podem ser usadas como recurso no processo de alfabetização, se tornando mais complexas à medida que as crianças crescem.

Outro fato ressaltado nesta pesquisa foi a constatação de que as crianças não estavam suficientemente preparadas para adentrar no Ensino Fundamental, posto que “[...] as professoras do primeiro ano reclamavam constantemente que as crianças não tinham autonomia para nada”, como por exemplo amarrar os cadarços dos tênis, “[...] e que nem todas chegavam ao Ensino Fundamental com algum conhecimento das letras” (MARTINS, 2013, p. 113).

Os sujeitos de pesquisa esperavam que as crianças já viessem com um comportamento formado, ou seja, que soubessem ficar quietas, sentadas em suas carteiras e que não conversassem com seus amigos, seguindo as regras escolares. A pesquisadora destacou que “[...] este aspecto é bastante complicado, pois na Educação Infantil tudo é diferente, a começar pela própria estrutura física do CMEI, que possibilita às crianças mais liberdade de movimento e interação entre si.” (MARTINS, 2013, p. 113).

Martins (2013) afirma que outro motivo de conflito entre alunos e professoras é a disposição das carteiras, pois no CMEI as crianças compartilhavam mesas e no Ensino Fundamental, cada criança tem uma carteira e nela deve permanecer. Porém, não é isso o que acontece, as crianças se movimentam, vão nas carteiras das outras, conversam entre si como se fosse uma atitude normal. Elas estão acostumadas a interagir desta forma. Martins (2013, p. 115) completa que “[...] as posturas adotadas pelas professoras nos dois níveis de ensino [...] são fatores que demonstram uma ruptura entre esses níveis”.

Infere-se, neste caso, que as posturas refletem o que cada nível de ensino requer dessas professoras, pois a constituição de cada nível de ensino é determinada por leis e por referenciais curriculares.

Não é somente o fato da entrada antecipada no Ensino Fundamental, mas também de outros fatores, como o despreparo da criança, a indisciplina corporal, que faz com que elas e seus responsáveis sintam uma drástica mudança ocorrendo nessa passagem de um nível escolar para outro. A própria pesquisadora sugere “[...] que tal passagem deveria ser mais gradual, com os professores compreendendo as mudanças que vão ocorrendo e colaborando com as crianças nesta passagem” (MARTINS, 2013, p. 115).

Outra publicação relevante foi realizada por Motta (2011), que ressalta em sua pesquisa de Doutorado em Educação, cujo objeto foi a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a ação disciplinar da escola que transforma a criança em aluno. A autora realizou sua pesquisa de campo em uma escola municipal de Três Rios, no estado do Rio de Janeiro, realizando observações em uma sala de aula do primeiro ano. Estudou especialmente as táticas de resistência dos alunos em relação ao poder exercido pelas professoras para poderem disciplinar seus estudantes.

Cabe lembrar que a pesquisa de Martins (2013), afirma que no Ensino Fundamental, por ser um ensino sistematizado focado na alfabetização, as professoras cobram de seus alunos regras de comportamento para poderem ministrar as suas disciplinas, não por quererem, mas pela dificuldade de se trabalhar com alunos que fazem barulho, conversam e andam pela sala.

A Educação Infantil utiliza-se de jogos e brincadeiras como ferramenta de aprendizagem, no Ensino Fundamental o foco é a capacidade de aprender. Essa diferença existente entre os dois níveis de ensino, fazem com que os alunos do primeiro ano criem uma resistência, que pode até ser involuntária, mas que pode atrapalhar o andamento da aula, podendo causar irritação na professora, que utiliza de dispositivos disciplinares, como o castigo e “[...] o exame, que permite qualificar, classificar e punir, tornando os indivíduos visíveis e assujeitados” (MOTTA, 2011, p. 162).

Essa resistência ao novo sistema de ensino, também ocorre devido às imposições dessa nova escola de querer disciplinar esses alunos a todo custo, como se estivessem errados em fazerem tudo que faziam até o ano anterior, posto que naquela classe “[...] Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela” (Motta, 2011, p. 166) e o aviso do coordenador no primeiro dia de aula, deixou claro que nesse modelo de escolarização:

[...] não havia diálogo entre as crianças e o adulto que representava a escola. Importava, no entanto, que elas entendessem claramente o que se queria delas e soubessem que, se não cumprissem o desejado, seriam punidas, pois estavam na "idade de serem colocadas no eixo!" (MOTTA, 2011, p. 166).

As imposições assustam e poucas compreendem porque haviam tantas regras e ameaças de punição, de agora em diante. Não existe diálogo, e tudo é feito para que haja sucesso do regime disciplinar, o professor hierarquicamente superior a essas crianças se utiliza do castigo e do exame para que os alunos se comportem e aprendam os conteúdos. Motta (2011, p. 167) diz que “[...] há um repertório variado de ações destinadas a punir o que escapa ao comportamento desejado: um olhar severo, uma bronca, o apagador que bate no quadro, a falta de direito de ir ao parque”.

Os resultados da pesquisa de Motta (2011) são pertinentes. Visto que passadas uma semana após o fato, a pesquisadora, a despeito dos seus incômodos, notou que as crianças estavam bem mais adaptadas. E também notou que havia um novo cartaz na sala de aula, intitulado: “Nossos combinados”, cujas regras relacionamos a seguir: “[...] Brincar sem brigar. Respeitar os professores e colegas. Jogar lixo na lixeira. Não correr ou andar pela escola. Esperar a vez de falar.” (MOTTA, 2011, p. 166). São os ajustes que cada um teria que fazer nos seus comportamentos, pois ali no Ensino Fundamental os movimentos deveriam ser mais contidos, as vozes mais baixas e qualquer movimento não autorizado deveria ser rápido e sutil, a fim de que a professora não percebesse (MOTTA, 2011), era desta forma que os alunos observados agiam dentro dessa nova escola.

Certeau (1994, apud MOTTA, 2011, p. 167-168) diz que o ser humano sempre cria resistência a tudo que vivencia em troca de uma certa liberdade, “é uma maneira sutil e silenciosa para criar brechas na opressão, ou seja, na construção do cotidiano, as crianças não serão meras reproduzoras dos padrões socioculturais vigentes”.

É possível afirmar que as crianças aprendiam a ser “alunos” ao mesmo tempo que resistiam ao modelo educacional, pois inconscientemente não concordavam com tudo aquilo que era imposto e pedido pela escola e pela professora. Para a pesquisadora: “[...] vários exemplos revelam que as crianças não se submetem de maneira passiva ao que determinam os códigos da cultura escolar, pelo contrário, se apropriam deles e os ressignificam através da cultura de pares” (MOTTA, 2011, p. 168); e

[...] abordar a potência das crianças permite enxergá-las não somente assujeitadas a um sistema disciplinar, mas como sujeitos que se apropriam dos elementos desse sistema para reproduzi-los interpretativamente [...] Se há uma ação maciça da disciplina escolar transformando-as em alunos, há também a sua ação no sentido de transformar a realidade, recriando-a de acordo com o seu contexto sociocultural (MOTTA, 2011, p. 171).

As crianças aprendem a ser alunos, mas nem por isso a sua capacidade de resistir ao sistema escolar é retirada totalmente, porque elas transformam a sua realidade se apropriando dos conhecimentos adquiridos na escola. Ou seja, a passagem de uma etapa de ensino para a outra não destitui a sua condição de criança, sendo assim, o sistema de ensino deve valorizar e reconhecer a infância e suas experiências pois, os alunos com seis, sete até mais anos ainda são crianças, independente do grau de escolarização. (MOTTA, 2011).

Os estudos das pesquisas de Martins (2013) e Motta (2011) permitem conhecer a realidade escolar, e compreender pontos de vistas em relação ao tema deste artigo. Indicando que a articulação entre os dois níveis de ensino com uma perspectiva de continuidade é necessária para que ocorra uma transição sem rupturas e assim garanta um aprendizado significativo para as crianças respeitando suas necessidades.

Considerações finais

O presente estudo tratou acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, devido a necessidade de haver uma prática educacional articulada para melhor adaptação das crianças na passagem de uma etapa escolar para outra.

O objetivo foi o de refletir acerca da transição da criança que sai do contexto da Educação Infantil e sua adaptação à nova rotina ao acessar o Ensino Fundamental, a fim de contribuir com discussões que possam levar a avanços qualitativos nesse processo.

Partindo da premissa que as práticas realizadas no Ensino Fundamental precisam valorizar os conhecimentos e experiências construídos na Educação Infantil, proporcionando uma transição sem traumas às crianças; constatamos que há muitos problemas nessa passagem.

Ao aprofundar sobre a história da Educação Infantil, verificamos que no Brasil no final do século XIX, foram instituídas creches e escolas maternas para as mães operárias terem onde deixar as crianças para poderem trabalhar. O intuito não era o de educar, mas sim de fazer um atendimento de caráter assistencialista, no qual as crianças poderiam ser cuidadas e alimentadas. As creches e escolas maternas eram fundadas pelos industriais, para poderem assim contar com a mão-de-obra barata feminina.

Somente com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, iniciou-se nos sistemas educacionais a preocupação substancial com o desenvolvimento integral das crianças da referida etapa de ensino. A ênfase direciona-se ao âmbito pedagógico, de modo que sejam articuladas as dimensões de cuidado e educação.

Porém, mesmo com tais conquistas, a configuração da história da Educação Infantil brasileira, é marcada pelo assistencialismo. Esse fato, mediante as reflexões deste estudo, mostrou ser um dos fatores que provocam a existência do distanciamento que permanece até os dias atuais, entre a primeira etapa de ensino da Educação Básica e a segunda, que é o Ensino Fundamental. Pois, enquanto a primeira é apontada historicamente como forma de suprir as necessidades sociais e econômicas da sociedade capitalista, a segunda é vista como o local onde as crianças receberam uma educação formal, sistematizada.

A Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), antecipou a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, marcando a necessidade de discussões em torno da transição entre estas etapas. Surge então outras leis indicando os caminhos a serem percorridos para que não houvesse rupturas nas práticas educativas, a fim de garantir o desenvolvimento infantil sem traumas. O Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2019), entre outras, emergiram, a fim de nortear a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As leis mencionam que esse processo precisa ocorrer sem traumas e rupturas, principalmente às crianças, porém as mesmas não apresentam as soluções para resolverem as questões, apenas sugerem que os professores acolham bem as crianças do primeiro ano e que utilizem a ludicidade na prática docente nos dois primeiros anos, com a finalidade de fazê-las adaptar a essa nova rotina escolar.

Segundo Vigotski (1998) as crianças dessa idade são extremamente sensíveis porque sofrem com muitas mudanças físicas e psicológicas ao mesmo tempo. E ao

serem colocadas apenas como alunos, no Ensino Fundamental, podam o direito de continuarem a ser crianças, posto que na sala de aula a infância tem que ser esquecida como se fosse algo à parte, o que faz aumentar a ansiedade tão presente nessa transição.

As pesquisas de Martins (2013) e Motta (2011), mostram claramente que a rigidez disciplinar do Ensino Fundamental choca as crianças, que tentam se adaptar do melhor modo possível a essa exigência, porém criando mecanismos de resistência a esse sistema que consideram opressivo. De acordo com Motta (2011 p. 169), “[...] é possível identificar uma variedade de pequenas ações e movimentos que deixa clara a não submissão das crianças e sua potência”. Destacando a busca incessante das crianças em saírem de suas carteiras mesmo durante as atividades aplicadas pela professora (MOTTA, 2011). Em meio às imposições e opressões do sistema, as crianças impõem suas vontades, resistindo e nos indicando a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas existentes.

As leis que tratam da questão da transição entre as etapas deveriam ser mais claras e efetivamente aplicadas para que as diferenças de metodologias de ensino, espaços e as dinâmicas que acontecem nesses locais sejam amenizadas. Como sugestão para a elaboração das regras da transição de uma etapa para outra, consideramos interessante a participação e orientações de professores atuantes nos dois primeiros níveis da Educação Básica, garantindo a proximidade da realidade vivenciada em sala de aula. Pois não há como ter uma transição bem-sucedida, como demonstra a pesquisa de Martins (2013), dado que as crianças estão vindo de um curso de desenvolvimento condizente com sua faixa etária e repentinamente as práticas pedagógicas mudam de um nível de ensino para outro.

Compreendendo a necessidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sugerimos que seja proporcionado um contato significativo entre as crianças das duas primeiras etapas da Educação Básica, com visitas, troca de correspondência e atividades recreativas como: piquenique e gincana. Outra sugestão para uma transição sem traumas é a de se manter algumas atividades da Educação Infantil nos Anos Iniciais, como: teatro, jogos, roda de conversa, contação de histórias e brincadeiras, claro que de maneira menos fantasiosa e mais sistematizada, tornando essas atividades mais complexas à medida que as crianças amadurecem. Garantindo assim, uma gradativa transição entre estas etapas de ensino.

Por meio dos estudos realizados, constatamos que há diferenças metodológicas e na estrutura física das instituições nos dois níveis de ensino causando as dificuldades vivenciadas pelas crianças de seis a sete anos, em se adaptarem às novas rotinas escolares. Com isso, identificamos a confirmação de nossa hipótese de que a transição entre esses dois níveis de ensino caracteriza uma tensão para as crianças. Em virtude disso, se faz necessário que haja modificações na legislação para que essa passagem entre os níveis de ensino se encaminhem de forma mais natural possível e para que as crianças não sejam recebidas no Ensino Fundamental apenas como alunos, haja vista que a infância precisa ser respeitada, assim como suas especificidades e construções de saberes.

Assim, é necessário haver novos estudos sobre o tema que contribuam para a transformação curricular, metodológica, administrativa e estrutural nas duas instituições envolvidas, porque visualizamos nas duas pesquisas mencionadas o sofrimento das crianças do primeiro ano. Considerando que a infância precisa ser respeitada, não somente nas falas das leis, mas também nas práticas cotidianas na sala de aula, e assim ocorra de fato uma transição tranquila entre as unidades educacionais.

Referências

Arce, A. (2010). **O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo**: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In Arce, A.; Martins, L. M. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? (2ª ed., pp. 13-35). Campinas, SP: Editora Alínea.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 03 jul. de 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 10 jul. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 28 mar. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 de jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, 1508 com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 11 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 12 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. de 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 26 jun. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 11 ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. CNE/CEB no 04/2010, fundamentada no Parecer CNE/CEB no 07/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo no processo de implantação.** Brasília, MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 19 jun. 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4^o ed. São Paulo-SP. Atlas, 2002.

KULHMANN JR., Moisés. **Educando a infância brasileira.** Lopes, E. M. T., Faria Filho, L.M., & Veiga, C. G. (orgs). 500 anos de educação no Brasil. 3^a ed. 1^a reimpr., pp. 469-496. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KULHMANN JR., **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, Josy Cristine. **A transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental: a atividade principal em questão.** 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2013. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2013/josy>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MAZZUCHELLI, Denise Silva Rocha. **A constituição da criança na escola: marcas das experiências iniciais.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17146/1/d.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2008.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 3^o ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações** - Curitiba: SEED/PR, 2018 Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. 2ª edição, volume 4. Madrid: Visor Fotocomposición S.A., 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.