

## A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Katrin Virginia Braga da Costa Castro<sup>1</sup>  
Danielle Antunes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como temática de estudo a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. Espera-se que as crianças que entram na escola formal estudem de forma independente, formem novas amizades e adaptem-se às expectativas dos diferentes professores e rotinas dos anos iniciais do ensino fundamental, além de ter que conviver com a expectativa dos familiares em relação à sua aprendizagem. Este estudo bibliográfico tem como objetivo central apontar as mudanças da pré-escola para o ensino fundamental, salientando que pode ser uma experiência assustadora para muitas crianças, pois os desafios apresentados não serão apenas no ambiente físico, mas também acadêmico, experiências sociais e emocionais. A partir dessa problemática, também foram definidos alguns objetivos específicos, como evidenciar a importância da participação constante dos pais no processo de aprendizagem, ressaltar a eficácia da participação dos familiares na educação dos filhos, compreender a importância fundamental do brincar no desenvolvimento da criança, e destacar as diferenças entre o último ano pré-escolar de educação e o primeiro ano do ensino fundamental. Como resultado desse estudo destaca-se a necessidade de fortalecimento das relações entre famílias e instituições de ensino ao longo desse processo, construindo assim novas formas de lidar com os desafios e dificuldades das crianças, como por exemplo a valorização do brincar, e criando deste modo um ambiente de consolidação que proporcione às crianças todo o apoio necessário na transição escolar.

**Palavras-chave:** Criança; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição escolar; Brincar.

**Abstract:** The present article has as its theme of study the transition of children from early childhood education to elementary school. Children who enter formal school are expected to study independently, form new friendships, and adapt to the expectations of different teachers and routines in the early years of elementary school, in addition to having to live with the expectations of family members in relation to their learning. This bibliographic study has as main objective to point out the changes from preschool to elementary school, noting that it can be a frightening experience for many children, as the challenges presented will not only be in the physical environment, but also academic, social and emotional experiences. Based on this problem, some specific objectives

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

<sup>2</sup> Professora orientadora.

were also defined, such as highlighting the importance of parents' constant participation in the learning process, highlighting the effectiveness of family participation in their children's education, understanding the fundamental importance of playing in the child's development, and highlight the differences between the last year of preschool education and the first year of elementary school. As a result of this study, the need to strengthen relationships between families and educational institutions throughout this process is highlighted, thus building new ways of dealing with the challenges and difficulties of children, such as the appreciation of play, and creating an environment of consolidation that provides children with all the support they need in the school transition.

**Keywords:** Children; Early Childhood Education; Elementary School; Grade Transition; Play.

## 1 INTRODUÇÃO

Para iniciar o presente artigo busquei o significado da palavra “transição” no dicionário Aurélio (2005) e encontrei as seguintes definições: passagem de um lugar, de um estado de coisas, de uma condição a outra e, também, se define como um processo interno e subjetivo, ou seja, cada pessoa sente essa mudança de uma forma diferente.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, observando as possíveis dificuldades que as crianças podem experimentar nesse processo, pois enquanto algumas crianças enfrentam com certa tranquilidade os desafios e as mudanças, outras podem apresentar maiores dificuldades que exigem maior atenção.

Para debater sobre como a criança pode viver o processo de transição da melhor maneira possível, foram definidos alguns objetivos específicos para dialogar no decorrer desse artigo, ou seja, trazer um fundamento mais amplo, como ressaltar a qualificação na formação continuada dos professores a respeito dessa transição, bem como destacar a necessidade da escola acolher os familiares nesse processo, procurando orientá-los sobre as problemáticas, benefícios e a importância fundamental de sua participação nesse processo de transição dos filhos.

A discussão se dá a partir da leitura do artigo de Flávia Miller Naethe Motta, intitulado “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental” (2011), no qual conceitua que toda criança que passa da educação infantil para o ensino fundamental vai aprender a ser aluno no processo da educação escolar, e descreve como acontece essa transição, enfatizando as rupturas e práticas que a criança percorre.

Dessa forma o presente estudo é de caráter bibliográfico, discutindo as contribuições teóricas de Campos (2009), Abreu (2006), Vigotski (2008), Nascimento (2007), Borba (2007), dentre outros autores, os quais influenciam de forma direta ou indireta, questões pertinentes à transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

Como justificativa ao presente estudo estão as minhas observações durante o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental da minha filha de 06 anos, juntamente com as minhas experiências como professora regente da educação infantil em uma escola privada de Florianópolis.

É necessário entendermos também alguns acontecimentos históricos que envolvem as mudanças recentes quando se pensa sobre o processo de transição das crianças da Educação Infantil para os Ensino Fundamental. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, foi determinada pela lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), e essa antecipação causou uma preocupação dos pesquisadores da área, pois a criança entraria mais cedo no ensino fundamental, e os espaços da educação infantil e do ensino fundamental se organizam de maneiras distintas, para que fosse feita da forma mais equilibrada possível, tanto para as crianças como para os professores e pais. Após a Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos de duração, recebendo as crianças com 6 anos de idade.

Dessa forma, Campos (2009) afirma que as diferenças das etapas da educação infantil para o ensino fundamental se encontram no tamanho físico dos dois ambientes, das práticas de aprendizagem, na duração dessas atividades, na rotina e na angústia de ver que as brincadeiras que tem um significado tão importante em todas as fases da infância e acaba que tomando um rumo diferente nas relações de aprendizagem do ensino fundamental. Segundo Borba (2007, p. 34) “a brincadeira acaba se limitando a hora do recreio, assumindo uma restrição em termos de horários, espaços, falas: não pode correr, pular, jogar bola, etc.”.

E com base na pesquisa realizada no artigo de Flavia Motta (2011) e nas minhas observações das mudanças na rotina escolar da minha filha, que em 2022 passou a cursar o 1º ano do ensino fundamental, discorro que o tempo na escola passa a funcionar com horários exatos, para não perder o conteúdo de uma disciplina, o recreio passa a ser reduzido e dividido, entre a alimentação e higiene pessoal, em que as propostas pedagógicas agora são guiadas por conteúdo a partir de livros didáticos, as salas de referências agora se chamam sala de aula e possuem carteiras enfileiradas uma atrás das outras, limitando a interação que antes as crianças tinham nas rodas de conversa na educação infantil.

Parece que a dificuldade tem sido lembrar que as crianças recém-chegadas no Ensino Fundamental eram, até ontem, as crianças da educação infantil. Ou seja, lembrar que, independentemente da etapa em que estejam, ainda são crianças. Como salienta Campos, “uma criança de cinco, seis, sete anos é a mesma, seja em uma etapa educacional, seja na outra” (CAMPOS, 2009, p. 11-12).

Se o espaço escolar do ensino fundamental é familiar, ou seja, o ambiente e as propostas pedagógicas acolhem as curiosidades, então as crianças podem ampliar as experiências anteriormente aprendidas na educação infantil e gerar novos conhecimentos. No contrário afirma Campos (2012), que quanto mais diferenças entre os dois ambientes existirem, quanto mais desafios surgirem, e se há dificuldade em se encaixar nesse novo mundo de ensino, será com estresse que a criança enfrentará a sua transição novamente.

No ano de 2021 pude vivenciar a expectativa da minha filha de seis anos nessa transição da educação básica, e por ser acadêmica do curso de pedagogia tive o privilégio de poder ter com a minha filha diálogos que proporcionaram a ela uma experiência especial para essa nova fase em sua vida escolar.

Lopez destaca a importância dos familiares nesse processo de transição entre as etapas escolares, afirmando que quando a “família atua em parceria com a escola a aprendizagem flui com mais grandeza” (LOPEZ, 2002, p. 22), ou seja, a criança se sente estimulada e consegue assimilar com mais facilidade os conhecimentos, pois a família acaba reforçando para o fortalecimento dessa aprendizagem e apoiando as trocas entre as etapas escolares.

Na condição de mãe e professora da educação infantil, me defrontar com frases geracionais como, por exemplo “agora você vai de verdade para escola”, quando as crianças estão prestes a mudar de nível escolar, tais frases evidenciam que muitos dos familiares não compreendem a magnitude da educação infantil na vida dos filhos e filhas.

Trazendo um pouco da minha experiência pessoal, como professora do último ano da educação infantil, há uma pressão dos familiares para que as crianças se alfabetizem logo, causando uma certa ansiedade nos pais e ocasionando uma pressão na escola e professores(as) para que seus filhos se alfabetizem logo, o que não é o objetivo da educação infantil, seria então preciso iniciar um trabalho colaborativo que pudesse construir novas formas de relação e práticas educativas integradas entre as famílias para garantir uma passagem ‘menos brusca de um nível a outro (CAMPOS, 2009, p. 14).

As considerações que seguem irão fazer referência às leituras do presente estudo

com o objetivo de proporcionar e avaliar ações que ultrapassem somente o cumprimento das orientações nacionais de educação escolar, reconhecendo o valor do acolhimento e da articulação necessária entre os profissionais no momento em que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorre.

Porém, sair dos moldes não é tarefa fácil, já que “pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

## **2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

O ensino-aprendizagem acontece de forma contínua, e segundo Motta (2011), diferentes saberes são construídos ao longo da história e, através do processo de observação, estudo, vivência e experiências, que são sistematizados, organizados respeitando a singularidade de cada criança para facilitar sua inserção e passagem no ambiente escolar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer parar para pensar, para olhar, para escuta, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar se tempo ao espaço. (BONDIA, 2002, p. 24).

Tal citação sobre a necessidade do tempo para a promoção das experiências de Bondia (2002), nos faz pensar sobre o fato de que a inserção das crianças no Ensino Fundamental carece “cultivar a arte do encontro”, em outras palavras, prover diálogos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para que se escutem, abram os olhos com delicadeza dentro da escola e suspendam o automatismo da ação dentro da sala de aula, com observações que auxiliem nossas crianças nesse processo de mudança dos espaços e das rotinas.

Segundo Flávia Motta (2011), não se trata apenas das etapas, mas do compromisso com a infância em todas as suas vertentes, oportunizando a dimensão social, cultural e cognitiva. Dessa forma, conhecer o que as diretrizes orientam entre as etapas de ensino é manifestar dedicação e compreensão às necessidades das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Motta (2011) afirma que as instituições devem estabelecer relações e interações entre os diferentes campos de conhecimento e perceber que a criança está em constante desenvolvimento social, independente da etapa escolar.

Para aprimorar essa problematização, sinalizo a importância de trazer como referência o pensamento da psicologia histórico-cultural, que estabelece como função primordial da Educação o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que só é possível por meio de uma prática educativa correspondente.

Ao elucidar o assunto da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, Vigotski (2003, p. 18) afirma que, é imprescindível considerar não só a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, mas, também, os aspectos básicos de tal relação quando a criança entra para a escola. Para o autor, a base afetiva necessita estar ao lado do desenvolvimento e da aprendizagem para que a Educação cumpra a sua missão.

Desse modo, Campos (2009) salienta a seriedade da formação continuada dos professores, conforme consta na LDB nº 9.394/96 no art. 61 e 67, assegurando a interação de aspectos teóricos e práticos que promovam e efetivem as características e a sistematização das práticas pedagógicas, apontando a relevância de os professores considerarem a formação continuada como uma ação de reflexão contínua sobre as ações pedagógicas. Segundo Motta (2011), a formação auxilia a repensar o processo das rotinas e os impactos que as nossas ações têm no processo escolar das crianças.

Dessa forma, Motta (2011, p. 164) apresenta que cada escola conserva uma cultura escolar:

Entremos então na escola e tomemos a categoria da cultura escolar como elemento de análise; para tal, vejamos a escola como instituição que possui discursos e formas de ação construídas historicamente, decorrentes do confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, as quais se refletem na organização e gestão, nas práticas cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores.

Em outras palavras, a cultura que a escola tem acaba influenciando a organização das propostas pedagógicas e relaciona a ideia que entra em conjunto com a organização dos currículos, ele é expressão de um equilíbrio entre interesses que atuam sobre o sistema educativo e realiza os fins da educação no ensino escolarizado. Sua proposta é tomá-lo como artefacto cultural que precisa ser decifrado, já que é carregado de valores (SACRISTAN, 2000, p. 17).

De acordo com Motta (2011), cabe ao currículo a função de disciplinar, ou seja, serve como mediado na relação entre aluno e professor, e, dessa relação, espera-se que a criança consiga sintetizar aprendizagens que serão a sua bagagem para continuar a dar sentido às fases do processo escolar.

Segundo Motta (2011), a criança é obrigada a deixar prematuramente seu lugar na infância e ocupar o lugar do aluno, mesmo que seja considerado criança pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – (2013) até os 12 anos, e essa transição entre as etapas escolares não pode continuar passando despercebido pelas instituições.

Para isso, o ideal seria que as duas etapas dialogassem, evitando um rompimento brusco, mas esse diálogo raramente acontece. A dificuldade tem sido lembrar que as crianças recém-chegadas ao Ensino Fundamental eram, até ontem, as crianças da Educação Infantil.

Na perspectiva de um olhar amplo, considerar não apenas as crianças que ingressam no Ensino Fundamental, mas, também, em todos os conceitos que aproximam esse processo de aprendizagem entre as etapas escolares, sendo uma possibilidade de reflexão contínua a considerar todo o conteúdo adquirido no processo de aprendizagem anterior. Segundo Motta (2011), toda criança vem carregada de uma bagagem de aprendizado, e é preciso considerar todos os seus aprendizados internalizados nas últimas etapas.

### **3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

No presente tópico discute-se a importância do brincar no encadeamento da transição da Educação Infantil para a Ensino Fundamental.

Quando a criança chega no primeiro ano é habitual sentir dos familiares e até mesmo do professor dos anos iniciais que a brincadeira acabou e que agora vai começar a escola de verdade. Motta (2011) apresenta a teoria do discurso no decorrer de seu artigo e referencia Bakhtin, um prestigiado filósofo da linguagem, afirmando que as palavras são carregadas de sentido, isto significa que o brincar está relacionado nessa frase como uma perda de tempo.

Nessa conjuntura Motta (2011) relaciona que a brincadeira para o professor da Educação Infantil tem um sentido e, quando chega ao primeiro ano, muitas das vezes passa a ser um passatempo, limitando-se à hora do recreio. A partir desse contexto, iniciamos a defesa da importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Nas palavras de Abreu (2016, p. 5), é “[...] na brincadeira que as crianças interagem uma com as outras, desempenham papéis sociais, desenvolvem a imaginação, criatividade, capacidade motora, cognitiva, afetiva e social”. Nessa perspectiva, Vigotski (1998) trata da brincadeira como forma de aprendizado, e que as brincadeiras também passam por transições.

A brincadeira para a criança da pré-escola tem um sentido diferente da primeira infância: se a criança em casa pega uma vassoura, ela vai utilizar aquele utensílio doméstico representando a sua utilidade real que é varrer; já na pré-escola, sua imaginação se transforma, ela vai usar a vassoura para brincar de cavalo, ou seja, a criança se exercita na manipulação dos objetos, significando-os e resignificando-os, atribuindo-lhes espaço e função, dramatizando suas próprias relações ou possíveis conflitos na interação com as brincadeiras.

Segundo Lev Semenovich Vigotski (1998), na brincadeira a criança representa suas experiências de cultura, isso significa que ela reproduz a cultura da sua família nas suas brincadeiras, por exemplo, quando ela brinca de boneca, ela vai reproduzir a fala da mãe. As crianças são vistas, assim, como produtoras de cultura e exprimem

através dela, suas percepções e interações com os pares ou adultos, e apresentam especificidades, como os modos como o lúdico e o faz de conta são incorporados (MOTTA, 2011, p. 164).

O lúdico proporciona às crianças novas experiências de aprendizagem sobre o meio que as rodeia, por isso, Borba (2007, p. 41) explica: “Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo”. Através das minhas observações como professora da Educação Infantil e mãe, constato que o brincar está relacionado a muitas dimensões na vida da criança, como a dimensão motora – recordo que o corpo da Ayla foi o seu primeiro brinquedo, sendo explorado nos seus primeiros meses de vida.

Desse modo, Motta (2011) afirma que a brincadeira está relacionada à dimensão afetiva, pois a criança se envolve na brincadeira emocionalmente, e à dimensão cognitiva, uma vez que ela aprende com a brincadeira.

Nesse sentido Lev Semenovich Vigotski (1998, p. 31) afirma que “[...] qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e quaisquer brincadeiras com regras é brincadeira com situação imaginária”. Nesse seguimento, o autor relaciona que a brincadeira é uma forma de as crianças se submeterem a regras coletivas, elas podem ou não consentir, e a sua reação também é uma forma de aprender a lidar com o outro.

Segundo Motta (2011), o Ensino Fundamental, dependendo da cultura escolar, pode ser uma fase rígida, conteudista e um espaço cheio de regras, dessa forma é como se fosse permitido ser criança na Educação Infantil, e, no Ensino Fundamental, a criança passa por essa “transição de criança a aluno”. Em outros termos, numa etapa é permitido brincar e na outra não. Dessa discussão, o autor Nascimento (2007, p. 30) destaca:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “agora a brincadeira acabou”! Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido a brincadeira, se torna especial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.

A formação inicial é entendida, segundo Cerisara (2002), como um espaço que introduz elementos para a construção de uma postura profissional de valorização das

práticas, como a observação, a discussão e a reflexão sobre as diversas formas de expressão das crianças, principais ferramentas do ensino na prática pedagógica. Em outras palavras, como já considerado neste artigo, a formação continuada dos profissionais da Educação deve pensar em discutir sobre a produção de conhecimento e seus impactos na formação docente, pensando em um conceito amplo de formação humana, e ampliar o olhar durante a observação de nossas crianças brincando, de modo a favorecer os saltos da relação entre a teoria e a prática das ações norteadoras da Pedagogia.

#### **4 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

No Brasil a educação formal passou por importantes mudanças nos anos de 2005 e 2006, quando se alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir das Leis nº 11.114, de 16/05/2005, e nº 11.274, de 06/02/2006. Tais leis alteraram a LDBEN nº 9.934 de 20/12/1996 em relação à duração do Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, antecipando a saída das crianças da Educação Infantil. Segundo a autora Campos (2009, p. 10), tais mudanças apresentaram novos desafios aos educadores:

As mudanças mais recentes – como a expansão da Educação Infantil, a inclusão das crianças de seis anos na escola obrigatória e a extensão do Ensino Fundamental para nove anos – somam-se a desafios não superados, heranças de tempos passados: as taxas de repetência mais altas da América Latina; as alfabetizações mal sucedidas de alunos com acesso à escola, mas sem acesso à aprendizagem; a falta de integração entre a pré-escola e as primeiras séries; a formação inadequada dos professores; as condições desiguais de funcionamento das escolas públicas, entre muitas outras (2009, p. 10).

A aprovação da antecipação da escolaridade obrigatória no Brasil, segundo os dados da autora, “[...] ocasiona um número maior de crianças no sistema educacional” (CAMPOS, 2009, p. 11), especialmente aquelas pertencentes aos setores populares.

A autora aponta, ainda, que as crianças se encontram incorporadas ao sistema de ensino (na pré-escola ou no 1º ano do Ensino Fundamental) e ressalta o objetivo dessa extensão da escolaridade obrigatória, que consiste em possibilitar a essas crianças um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem (CAMPOS, 2009).

Para que ocorra uma transição mais harmoniosa de uma etapa para outra, nas palavras de Campos (2009, p. 12): “[...] reforço que essas duas etapas da educação básica tivessem uma integração curricular na construção e mediação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança nesta etapa de ensino, muitas vezes complexas para algumas crianças”.

Já a autora Sonia Kramer (2007, p. 19) afirma que a “[...] educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentações”, e, como consequência disso, surgem as dificuldades, porque, apesar de muitas vezes as instituições não serem as mesmas, as crianças não têm noção das mudanças da rotina, da estrutura do espaço físico e dos momentos com novas restrições e regras que muitas vezes não fazem sentido para elas, que são tão distintos do que elas viveram deste então.

Por sua vez, as instituições de educação infantil não gostam de preparar suas crianças para o ensino fundamental. Esse futuro é muitas vezes tratado como um castigo, como um destino não desejado, levando os educadores a uma atitude de enclausuramento, com base em uma concepção pedagógica idealizada como algo totalmente a parte do restante da educação básica (CAMPOS, 2009, p. 12).

Ao estudar sobre os diferentes modelos de relacionamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Maria Malta Campos (2009, p. 14-15) pesquisou dois modelos de classificação em Peter Moss (2008), nos quais afirma que a Educação Infantil tem o papel de preparar a criança para que esteja pronta a acatar determinações exigidas pelo Ensino Fundamental. O segundo é o impasse que relata a circunstância em que as duas instituições se fecham uma para outra, recusam-se a conversar e acabam mantendo uma relação de desconfiança entre si.

Nas palavras de Motta (2011), o que acontece na realidade das instituições de ensino é uma polarização das práticas, na qual uma não valoriza as práticas educacionais da outra, o que a autora classifica como “subordinação”, como se a Educação Infantil fosse algo menor. A autora afirma que não é algo menor, mas, sim, uma etapa preparatória da criança para o Ensino Fundamental.

Essa descontinuidade pode ser desafiadora para as crianças na transição das etapas, pressionadas a se ajustarem a serem alunos, desafiados a um sistema de poder pelos professores na busca de disciplina. O cenário que encontram é desafiador:

As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano interior (MOTTA, 2011, p. 166).

Para que seja garantido as crianças os seus momentos de brincadeiras, interações e conversas, não somente no momento do recreio, como, também, na sala de aula com a mediação do seu (sua) professor(a). E, assim, o lúdico deve permanecer, ser presenciado e vivenciado diariamente, as mudanças podem ser menos terríveis quando algo familiar permanece na rotina (CAMPOS, 2009).

Observar os espaços e os considerar é um dos requisitos importantes para a mudança e também fazem parte do processo de acolhimento dessa transição. Como arrumar as mesas em fila e manter a localização e/ou a organização do espaço mais próxima do que encontraram na pré-escola, mesinhas com cadeiras, um local para criar um círculo, e prateleiras com brinquedos ao alcance das crianças é uma boa forma de favorecer a continuidade entre as etapas.

Sugerido a partir de uma afirmação do autor britânico Peter Moss (2008) sobre a visão de um lugar de encontro –, o autor parte da confirmação de que “[...] ambas as instituições passaram por histórias e tradições pedagógicas distintas” e, por isso, seria preciso iniciar um trabalho colaborativo que pudesse construir para novas formas de relação e práticas educativas integradas para garantir uma passagem menos brusca de um nível a outro (MOSS, 2008 *apud* CAMPOS, 2009, p. 15).

Desse modo, a gestão escolar precisa pensar em estratégias de articulação entre pré-escolas e escolas primárias, para poder envolver todos nesse processo de transição, porque as diretrizes nacionais da Educação tratam dessa importância da transição, mas não do como fazer com que essa passagem de uma etapa para outra

seja sentida de uma forma harmoniosa, não ocasionando traumas que possam ser sentidos nas etapas posteriores.

## **5 O OLHAR DOS PROFESSORES, DA ESCOLA, E A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO POSITIVA DA FAMÍLIA**

Para Motta (2011), a criança não deixa de ser criança só porque entrou no ensino fundamental, é preciso que a concepção de criança seja clara para todos os envolvidos.

Nas palavras de Souza (2007, p. 07) “[...] a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teorias distintas” e a partir desses significados que Motta (2011), advindo de vários campos como a psicologia, a sociologia, a educação que estabelecem as indagações para superar com sucesso as dificuldades da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Iniciando esse quarto tópico, Campos (2009, p. 18) afirma ser “[...] necessário um equilíbrio entre as mudanças”, e para que uma nova etapa seja construída é responsabilidade dos professores, escolas e familiares, e que ambos estejam sensíveis as dificuldades, medos e ansiedades da criança durante o processo da pré-escola para o ensino Fundamental

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para criança, mas relações dialógicas, entre adultos e criança, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (FARIAS; SALLES, 2007, p. 44)

Segundo Moss (2008 *apud* CAMPOS, 2009, p. 15), nos exemplos mais bem sucedidos das escolas que recebem bem o alunos, nota-se o mérito do “cuidado”, e tendo como base esse fundamento Campos (2009) afirma que o cuidar vai além dos aspectos exclusivamente pedagógicos, segue ao encontro de respeito as necessidades integrais das crianças, o que inclui a atenção as necessidades emocionais e características individuais, assim como respeito a sua identidade racial, cultural e de gênero (CAMPOS, 2009, p. 16).

Sendo assim é indispensável o olhar cuidadoso da escola e dos professores nesse processo de transição da criança, pois são eles que participam e observam essas mudanças diárias, podendo dar acolhimento e assim passando mais segurança para a criança, a garantir uma transição saudável que siga as articulações dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvem essas etapas.

Nesse seguimento Motta (2011) ressalta que as escolas se motivem a traçarem formas de tornar essa transição tranquila, pautada, que o “direito ao conhecimento caminhe junto ao direito da criança ao reconhecer como pessoa que se desenvolve enquanto ser integrado e não apenas um corpo que obedece a regras”.

É muito comum falar sobre os desafios dessa transição e jogar toda a responsabilidade sobre os ombros dos professores, como se eles fossem os únicos responsáveis por tudo que acontece, mas a verdade é que esse momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental é um grande desafio para o educador, por isso é essencial que a escola aposte na formação continuada dos professores e os acompanhe, oferecendo estrutura e condições para que eles cumpram as recomendações da Base Nacional Comum Curricular

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo da experiência. Essa síntese deve ser compreendida como um elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da educação infantil, e que serão ampliados e aprofundados no ensino fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 53).

Considerar essas ações como reflexões contínuas sobre a ação pedagógica, olhar com afeto, repensando, o processo de transição que as crianças passam no processo de evolução de criança a aluno do ensino fundamental.

De acordo com o documento de referência Curricular da Educação Infantil de Lucas do Rio Verde/MT (2019) podemos desenvolver ferramentas para fortalecer o processo de transição da educação infantil, por exemplo realizar treinamentos contínuos com educadores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, garantindo a estrutura física e emocional para que cumpram as recomendações da Base Nacional Comum Curricular.

A acompanhando a orientação do documento da secretária municipal de educação do município de Rio Verde, para alcançar essa ampliação entre os conhecimentos e conceitos da transição, é significativo oportunizar momentos de diálogo com o corpo docente para que conheçam as características de cada etapa, como forma de os sensibilizar para o acolhimento das crianças e a importância do brincar em suas vidas.

Como professora da educação infantil da turma do G5 levamos as crianças para um passeio de conhecimento sobre o espaço que irão frequentar no ano seguinte, considero relevante proporcionar tal atividade às crianças, pois assim eles terão o conhecimento do ambiente que vão desbravar, e ao organizar diálogos que expliquem que no próximo ano irão para esta escola numa escuta ativa e com acolhimento afetivo, mostrando que elas já aprenderam e aprenderão ainda mais no 1º ano do ensino fundamental.

Segundo a declaração do documento acima (2019) distribuir às crianças do Infantil cinco desenhos e bilhetinhos feitos pelas crianças do 1º ano é uma forma de integração entre elas e proporciona um ambiente de empatia e acolhimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também orienta a transição. Um dos exemplos são os professores do 1º ano e do Infantil V dividirem seus relatórios das rotinas e fichas que contenha as particularidades para conhecer a aprendizagem, contexto social e o desenvolvimento de cada criança.

Para Motta (2011), as diretrizes curriculares Nacionais da educação infantil e fundamental constituem a importância que cada uma tenha o desenvolvimento da criança, como da relevância da continuidade das aprendizagens, mas não como fazer essa transição, e cabe a escola descobrir meios para minimizar o impacto no período de transição das crianças.

Mas, não são só as crianças que precisam se adaptar a essa transição, a simples menção à alfabetização provoca tensões, sobressaltos, ansiedades, tanto em profissionais como nas famílias (CAMPOS, 2009, p.12).

Em concordância com as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC, 1998, p. 79-80), “[...] o ingresso das crianças nas instituições pode causar ansiedade tanto para elas e para seus pais e as reações podem variar muito, tanto em relação as manifestações emocionais”.

No entanto, há uma pressão da sociedade para que as crianças se alfabetizem logo, o que pode gerar ansiedade nos pais, e estes, por sua vez, podem transferir essa pressão por resultados para as escolas e para os filhos. Assim, se faz importante destacar a necessidade da participação dos familiares nesse processo de transição, e por isso seria preciso iniciar um trabalho colaborativo que acolha os familiares, e orientando-os sobre as controvérsias que ultrapassam gerações, como por exemplo as que nutriram na minha infância, “agora você vai de verdade para escola”, e que a minha família, em particular, não instruída sobre os benefícios da etapa da educação infantil na vida das crianças, acreditou.

De acordo com o autor Bronfenbrenner (1996, p.?):

a família significa uma potente e universal força primária gerador de desenvolvimentos nas sociedades humanas, proporcionado a criança contato com o mundo simbólico da linguagem e da aprendizagem, contribuindo para o seu amadurecimento cognitivo, motor, emocional e social.

Desse modo, compreende-se que a participação familiar pode influenciar o emocional das crianças no período de transição escolar, por isso, é fundamental que os familiares se atentem ao que ocorre nessa fase, saber os problemas, desafios que as crianças estão enfrentando contribui significativamente para as crianças e, também, ajuda os professores.

Segundo Piaget (2007, p. 50):

[...] uma ligação estreita e continuada entre professores e pais leva, pois a muita coisa que a informação mútua, acaba resultando em ajuda recíproca, frequentemente, aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

A parceria entre a família e a escola vai depender da relação e da proposta da escola para inserir a família no ambiente escolar, e inserir essas parcerias com as famílias no Projeto Político Pedagógico da escola, é uma maneira de fazer essa aproximação entre escola e família, no objetivo de incentivar a participação dos familiares, onde possam firmar o compromisso na transição das crianças, segundo

Campos (2009, p. 14), “[...] seria preciso contribuir uma cultura comum, a partir de uma visão compartilhada de criança, de aprendizagem, de conhecimento e educação”.

Sendo assim, uma forte parceria entre a família e a escola pode garantir estabilidade e segurança para as crianças diante das mudanças que vão ocorrer, e para isso a escola precisa desenvolver projetos que proporcione ações que tornem a participação da família de uma forma afetiva e construtiva nas etapas de transição escolar da criança.

Desse modo, é muito interessante exemplos de ações como as do documento da prefeitura de educação do Município de Rio Verde (2019), que orienta formas de organizar com as famílias visitas escolares junto com seus filhos para que ambos conheçam o ambiente que seu filho vai estudar no 1º ano do ensino fundamental e propiciar diálogos, mostrando a importância de ambas as etapas da continuidade do processo escolar.

É essencial que as Secretarias de Educação criem parcerias com as escolas, no objetivo de implementar projetos que promovam o acolhimento dos familiares, como por exemplo a secretaria do Rio Verde (2019), que propõe criar vídeos com conteúdo instrutivos sobre a transição para a 1ª série e proporcionar momentos de dinamismo e interação entre crianças, família e professores, como jogos, competições e semanas de esportes, para mostrar ao seu filho que é um lugar seguro, agradável, com muita diversão e ludicidade.

Por fim, enfatiza-se a relevância das escolas realizar reuniões em grupos, e em alguns casos até mesmo individuais, para promover conversas e ponderar os pontos importantes dessa transição, no intuito de aproximar as famílias no ano letivo, aproximando-os e dando a oportunidade de fazer algo mais construtivo nas mudanças que os filhos irão passar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a vida que leva a teoria, e não ao contrário; é o chão da terra que ajuda a ler os livros, e não os livros que ajudam a ler a terra (KOHAN, 2019, p. 80), de acordo com o pensamento de Freire, e somando as minhas vivências como professora da educação infantil e mãe, se entrelaçam as leituras citadas no decorrer do artigo, proporcionando sentido ao problematizar questões da transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

A partir da leitura de diversos autores sobre a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, indo da teoria à prática, delineou-se um olhar mais significativo na busca de respostas que proporcionem às crianças, famílias e escolas a passagem por essa transição, construindo novas formas de fortalecimento entre as instituições e as famílias, e criando um ambiente de consolidação que proporcione às crianças auxílios que facilitem atravessar tais dificuldades e conflitos nesse processo.

A organização do 1º ano do ensino fundamental é voltada para que seja um ano de transição para as crianças, o começo de uma nova fase. Para isso acontecer, é necessário que as duas etapas dialoguem de forma reflexiva, evitando uma passagem que possa causar traumas, visto que, “[...] não há motivos para que sua passagem para a primeira série signifique um rompimento brusco de um processo vivido intensamente por ela nos anos em que frequentou a Educação Infantil” (CAMPOS, 2009, p. 11).

Nesse sentido, a pesquisa também enfatizou a necessidade de maior integração entre o brincar e as práticas pedagógicas da pré-escola e do ensino fundamental, parafraseando Magda Soares (1999), poderíamos pensar em práticas educativas na educação infantil e fundamental em que houvesse “brincar, escrever” ou “soltar pelo brincar” para estabelecer parcerias entre esses segmentos da educação básica.

Considero que a transição entre os segmentos é um processo complexo que deve levar em conta diversos fatores do processo histórico de cada segmento que orienta o ensino, bem como as necessidades das crianças que exigem mudanças significativas nas práticas e ações que configuram o seu cotidiano.

Em virtude do pouco tempo para a realização deste estudo, optei por trazer alguns dos principais pesquisadores nessa área da transição da educação infantil para

o ensino fundamental, realizando um diálogo com os objetivos apresentados no decorrer da elaboração do artigo, afirmando que a descontinuidade das etapas pode ser um grande desafio para as crianças, sendo pressionadas a se ajustar ao sistema de ser aluno.

Embora algumas crianças passem por esse processo de uma forma tranquila, outras podem apresentar maiores dificuldades para se inserirem, tendo experiências negativas. Finalizo com uma citação de Kramer (2007, p. 20), afirmando que é preciso:

[...] garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades, que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que nos tornemos capazes de sentir e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; COPPETE, Maria Conceição. **A infância nos espaços e os espaços da infância**: a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2016. Projeto de pesquisa (extensão) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 369-373, 1997.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007, p. 33-45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 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 duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da lei n. 11.274/2006 por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem. **Revista Língua Escrita Universidade Federal de Minas Gerais** v1, n.39 p.10-16,2009

CERISARA, Ana. Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCAS DO RIO VERDE. Prefeitura Municipal, Secretária da Educação. **Documento de Referência Curricular para Rede Municipal de Lucas do Rio Verde/MT**: p.120 Educação Infantil. 2019.

FARIA, Vitória; SALLES, Fatima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Ed. Scipione, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.

PIAGET, Jean. O Direito à Educação no Mundo Atual. In: **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 31-90.

Transição. In: MINI AURÉLIO, O dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005. Disponível em: /. <https://www.dicio.com.br/risco> Acesso em: 10 de julho 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL: **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, v. 96,p. 24, 2006.

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, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MURILO, Marcia Vilma. Crianças e seus começos: detalhes pedagógicos da chegada ao ensino fundamental. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ESCOLA E PROFESSOR(A): IDENTIDADES EM RISCO? 6., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. p. 20-26.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove**

**anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília:MEC, 2007, p. 25-32.

NEVES, Vanessa Ferraz 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,  
p. 121-140, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Izabel Lúcia dos Santos; BRAGA, Andreolina Pelaes; PRADO, Cleidia Maria  
Nogueira. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança.  
**Estação Científica** (Unifap), [s.l.], v. 7, n. 2, p. 33, 31 ago. 2017.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a  
criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais.  
**Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, v. 96, p. 06,07, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte:Autêntica,  
1999.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva:** o olhar do mundo sobre tempo e infância.  
São Paulo: ed; Cortez, 2017. 156 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico  
da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p.  
23-36, jun. 2008.