

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem as crianças?

Transition from Early Childhood Education to Primary School: what do the children say?

Transición de la Educación Infantil a la Primaria: ¿qué dicen los niños?

Amanda Bezerra Menezes¹
Maria Cristina Leandro de Paiva²

Resumo

Este artigo traz resultados de um estudo que teve como objetivo perceber como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva das crianças. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública municipal na cidade de Natal/RN, no início do ano letivo. Foram realizadas observações sistemáticas, no período de acolhimento às crianças no 1º ano, e duas entrevistas semiestruturadas, individual e coletiva, com 6 (seis) crianças. Autores como Neves (2010), Faria (2012), Martinati (2012), Motta (2013), Ribeiro (2014) e Pulino e Queiroz (2018) tratam desse processo de transição e colaboram com a discussão teórica. Como resultado do estudo, perceberam-se os sentimentos de medo e insegurança das crianças, como também de euforia ao ingressar no 1º ano, a ausência que sentem das brincadeiras presentes na Educação Infantil e o desânimo na realização de atividades repetitivas e sem sentido.

Palavras-chave: Crianças; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Processo de Transição.

Abstract

The article brings the results of a study that aimed to understand how the process of transition from kindergarten to elementary school occurs, from the children's perspective. This is a field research carried out in a public school in the city of Natal/RN, at the beginning of the school year. Systematic observations were made during the reception period of the children in the 1st year and two semi-structured interviews, individual and collective, with 6 (six) children. Authors such as Neves (2010), Faria (2012), Martinati (2012), Motta (2013), Ribeiro (2014) and Pulino and Queiroz (2018) deal with this transition process and corroborate the theoretical discussion. The study showed the children's feelings of fear and insecurity, as well as feelings of euphoria when entering the 1st year, the absence of the games they play in kindergarten, and the discouragement when performing repetitive and meaningless activities.

Keywords: Children; Early Childhood Education; Elementary School; Transition Process.

Resumen

El artículo trae los resultados de un estudio que tuvo como objetivo comprender cómo ocurre el proceso de transición del Jardín de Infantes a la Escuela Primaria, desde la perspectiva de los niños. Se trata de una investigación de campo realizada en una escuela pública municipal de la ciudad de Natal/RN, al inicio del año escolar. Se realizaron observaciones sistemáticas en el período de recepción de los niños

¹ UFRN, Natal/RN – Brasil. E-mail: amanda.menezes@ufrn.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9834-6354>

² UFRN, Natal/RN – Brasil. E-mail: cristina.leandro@ufrn.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5811-804>

de 1º año y dos entrevistas semiestructuradas, individual y colectiva, con 6 (seis) niños. Autores como Neves (2010), Faria (2012), Martinati (2012), Motta (2013), Ribeiro (2014) y Pulino y Queiroz (2018) abordan este proceso de transición y corroboran la discusión teórica. Con el estudio, notamos los sentimientos de miedo e inseguridad, y también de euforia de los niños al entrar en el 1º año, la ausencia que sienten de los juegos presentes en la educación infantil y el desánimo al realizar actividades repetitivas y sin sentido.

Palabras clave: Niños; Educación Infantil; Escuela Primaria; Proceso de Transición.

Introdução

A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traz aspectos complexos e intrigantes. Há questionamentos conflituosos que demarcam, na maioria das vezes, concepções e (in)compreensões acerca do que se entende por criança, infâncias, Educação Infantil, escola, escolaridade, como: O que fazer para “preparar” a criança para sua inserção no primeiro ano? Como se organizar para receber a criança que frequenta a pré-escola? Quem é essa criança? A criança vira aluno ou permanece criança sendo aluno? Como organizar a prática para atender as singularidades e especificidades da infância, sem perder de vista as exigências curriculares dos anos iniciais? Pelo escopo deste artigo, não temos como responder essas questões, mas intencionamos chamar a atenção para a ruptura entre essas etapas – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, a qual gera desconfortos e conflitos.

O quadro remete à emergência de se pensar a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva de continuidade e permanência, respeitando as infâncias e as crianças como sujeitos de direitos, o que nos remete à possibilidade de ouvir e considerar os seus pensamentos e ideias. Ouvir as crianças passa, assim, a ser um aspecto primordial na compreensão desse processo. Afinal, elas são os atores principais desse cenário.

Imbuídos desse entendimento, organizamos um estudo tendo como enfoque perceber como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da perspectiva das crianças de uma turma de 1º ano de uma escola da rede pública de ensino. Para ouvir as crianças e compreender suas expectativas, dificuldades e sentimentos em relação à sua entrada no Ensino Fundamental, realizamos observações sistemáticas em uma turma do 1º ano e duas entrevistas semiestructuradas com 6 (seis) crianças, sendo uma individual e outra coletiva.

Para compreendermos de que modo os documentos oficiais abordam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fizemos uma incursão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), no documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Os documentos apresentam essa transição como um acontecimento marcante e significativo, que deve acontecer sem rupturas e descontinuidades, portanto precisam de um olhar cuidadoso, de modo a priorizar o desenvolvimento da criança, bem como a estabelecer relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) orienta sobre a necessidade de manter um equilíbrio nessas mudanças, tendo em vista garantir a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Destaca a importância e a necessidade do estabelecimento de estratégias no acolhimento e adaptação, tanto das crianças como das(os) educadoras(es), como meio de evitar a fragmentação e a descontinuidade no fazer pedagógico.

Ressaltamos que a temática aqui exposta é crucial para se pensar a educação das crianças, de modo que alguns estudos podem contribuir para ampliar as discussões, como Neves (2010), Faria (2012), Martinati (2012), Motta (2013), Ribeiro (2014) e Pulino e Queiroz (2018), os quais serviram como subsídios teóricos ao estudo em questão.

O artigo está organizado em cinco seções, além da introdução, a saber: o percurso metodológico da pesquisa: a importância de ouvir as crianças; o processo de transição: um olhar sobre os documentos oficiais; apontamentos das pesquisas sobre o processo de transição; o que dizem as crianças sobre seu processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; considerações finais.

O Percurso Metodológico da Pesquisa: a importância de ouvir as crianças

As pesquisas realizadas com crianças precisam considerá-las como participantes ativas dos estudos, concebendo-as como sujeitos que possuem capacidade e que leem e interpretam o mundo. Desse modo, são construtoras de conhecimentos e cultura, participantes nos grupos sociais de que fazem parte, como pessoa e cidadão que lê e interpreta o mundo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Os estudos nesse âmbito, em sua maioria, oportunizam conhecer suas experiências sociais e como as crianças compartilham em seus ambientes de convivência, tornando-as parceiras do adulto-pesquisador, como forma de melhor entender as experiências humanas. É uma perspectiva em que sua voz seja ouvida, como sujeito partícipe, em detrimento de um objeto de estudo que cabe ao pesquisador o poder de fala (CRUZ *et al.*, 2008). Trata-se do estudo da realidade das infâncias, a partir da narrativa e do observador, tendo a criança como base do estudo, necessitando, portanto, adotar procedimentos e orientações metodológicas cujo foco seja a fala da criança (MARTINS FILHO, 2011). Como um campo de pesquisa em crescimento, é primordial ter as falas das próprias crianças como base, tendo em vista a compreensão das diversas realidades das infâncias.

A partir desse entendimento, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa (LUDKE, 2015), tendo em vista a obtenção de dados coletados no contato direto entre o pesquisador e a situação estudada, preocupando-se em expressar a perspectiva dos participantes. Nesse caso, visa compreender, a partir da perspectiva das crianças, o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de perceber como elas vivenciam esse momento de transição.

Para tanto, realizamos o estudo em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de uma capital brasileira, que atende crianças da

Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais). Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar ferramentas metodológicas que viabilizem a escuta das crianças. Desse modo, consideramos, neste estudo, a observação com a finalidade de aproximação com o campo e as entrevistas individuais e coletiva como meio de possibilitar essa escuta.

O procedimento de observação, como apontam Lüdke e André (1996), para ser um instrumento válido e fidedigno, deve ter controle e sistematização. Para tanto, fazem-se primordiais uma organização prévia e um planejamento cuidadoso, o que exige uma rigorosa preparação do pesquisador. Nesse sentido, organizamos um guia com aspectos que consideramos cruciais à observação, como a organização do ambiente, a rotina, as relações entre os sujeitos, as atividades desenvolvidas e as situações que demarcavam a forma de as crianças lidarem com a novidade de estar no 1º ano.

As observações ocorreram durante os dois primeiros meses do ano letivo de 2019, com o intuito de sensibilizar o olhar da pesquisadora a respeito do ambiente escolar, da rotina da turma e do trabalho pedagógico, de modo a compreender esse processo de maneira mais ampla. As observações também foram importantes para aproximar a pesquisadora do campo de estudo, haja vista as peculiaridades da pesquisa com crianças, que requer uma relação de confiança e aceitação, uma vez que o ponto central do estudo consistiu em ouvir as vozes das crianças a respeito do momento de transição.

Durante as observações, definimos ouvir, nas entrevistas, 6 (seis) crianças, sendo 3 (três) meninas e 3 (três) meninos, de um total de 25 crianças matriculadas. Para ouvir as crianças, realizamos duas entrevistas abertas, sendo uma individual e uma coletiva, oportunizando a elas falarem a respeito das suas experiências, sentimentos e percepções no/do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ressaltamos que as entrevistas envolvendo as crianças obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos no âmbito da pesquisa científica, com a autorização dos pais e/ou responsáveis das crianças, através da assinatura de um termo de consentimento e autorização e da decisão das próprias crianças em participarem, após serem consultadas. Optamos por manter suas identidades em anonimato, assim como a instituição de ensino, embora tenha sido autorizada a divulgação.

Realizamos entrevistas individuais abertas, cujos encontros aproximaram-se de uma conversa, por se tratar de um diálogo com crianças, sendo “algo mais que uma entrevista tradicional” com perguntas e respostas (SOLON; COSTA; ROSSETI-FERREIRA, 2008, p. 209-210). Trata-se de uma experiência de co-construção, situada na relação dialógica entre a criança e a pesquisadora. Para os momentos destinados às entrevistas, escolhemos a biblioteca da escola, por ser um ambiente tranquilo e aconchegante, sem ruídos externos que pudessem gerar distrações ou interrupções, oportunizando a participação das crianças.

Na busca de compreendermos a percepção das crianças entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, organizamos as entrevistas individuais em dois enfoques. Inicialmente, trouxemos a recordação sobre a etapa da Educação Infantil, relembrando como as crianças se viam naquele ambiente, como eram a rotina e as atividades, bem como o que elas mais gostavam de fazer. Em seguida, tratamos da

chegada ao Ensino Fundamental, dialogando a respeito do momento de conhecer a nova turma, como são as atividades, a rotina e o que mais gostam de fazer no 1º ano.

Na entrevista coletiva, utilizamos como recurso a contação de uma história, através do teatro com dedoches, com a apresentação de duas personagens, com idades de seis e sete anos, que iriam estudar no 1º ano do Ensino Fundamental. O roteiro foi construído visando proporcionar às crianças socializarem e expressarem aquilo que sentiam a respeito de suas experiências na chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Esses momentos oportunizaram uma rica troca de saberes, em que as crianças puderam expressar como é estar no 1º ano e falar sobre a rotina da turma, as atividades que realizavam e o que mais ou menos gostavam nessa fase. Todas tiveram participação efetiva, contribuindo para a elaboração deste estudo.

O Processo de Transição: um olhar sobre os documentos oficiais

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996, a Educação Básica, atualmente, tem duração de 17 anos e está organizada da seguinte forma: Educação Infantil, que corresponde à faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 meses de idade; Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), que diz respeito às idades de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos; e Ensino Médio, que atende aos estudantes com faixa etária dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos.

A educação das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade passou a ser responsabilidade do Estado a partir da Constituição Federal de 1988. Posteriormente, com a promulgação da LDB 9.394/1996, essa etapa, nomeada como Educação Infantil, foi adicionada à Educação Básica.

Com a alteração da LDB em 2006, ocorreram a antecipação e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Logo, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 (zero) a 5 (anos), mesmo sem obrigatoriedade de matrícula, o que veio a acontecer com a Emenda Constitucional 59/2009, que tornou a oferta e a matrícula obrigatórias para as crianças com 4 (quatro) e 5 (cinco) anos nas instituições de Educação Infantil. Portanto, é imprescindível destacar que, com a ampliação do Ensino Fundamental, as crianças saem mais cedo da Educação Infantil para ingressarem no 1º ano.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, este equivale à segunda etapa da Educação Básica, organizado em dois segmentos: anos iniciais, que vai do 1º ao 5º ano, e anos finais, que atendem do 6º ao 9º ano, sendo, atualmente, a etapa com maior duração.

Diante desse quadro – ampliação de um ano no Ensino Fundamental e, consequentemente, saída, mais cedo, das crianças da etapa da Educação Infantil –, sentimos necessidade de saber como os documentos legais tratam esse rito de passagem, bem como o que dizem as produções acadêmicas acerca dessa temática. Pensar esse processo implica analisar como as crianças lidam com esse momento, como a escola e os docentes planejam esse processo de transição e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas com esse público.

Miguel Arroyo já afirmava, há mais de duas décadas, que “a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus

direitos" (ARROYO, 1994, p. 89). Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser pensadas de acordo com as particularidades e as necessidades desses sujeitos. Dessa forma, pensar a partir dos direitos das crianças significa, entre outros aspectos, partilhar a responsabilidade pelo processo de transição entre as duas etapas da Educação Básica, como já indicava o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), publicado há mais de vinte anos. Ao pautar essa temática, aponta a transição como um marco significativo para as crianças e indica estratégias para evitar ou diminuir as possíveis rupturas causadas pelas mudanças.

Portanto, mesmo que o processo de transição tenha sido tratado de forma breve, seu conteúdo pode auxiliar a refletir sobre quais estratégias, enquanto profissionais atuantes da Educação Infantil, podem ser adotadas para diminuir tais rupturas e como estabelecer um diálogo com as escolas que ofertam o Ensino Fundamental, de modo a proporcionar a criação de elos entre as instituições, os quais podem beneficiar todos os sujeitos envolvidos no processo.

Com as discussões sobre a mudança e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2004, um relatório com o título "Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos". Esse documento foi elaborado com o objetivo de subsidiar a ampliação do Ensino Fundamental, prevista para 2006. Suas orientações enfatizam a urgência de adequação das propostas "à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas" (BRASIL, 2004a, p. 2). As práticas pedagógicas precisam se adequar à idade das crianças que vivenciam esse processo, uma vez que "cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade" (ARROYO, 1994, p. 90).

O documento "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade", publicado pelo MEC em 2006, traz uma série de orientações a respeito da entrada das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Trata das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, da importância das brincadeiras para essa etapa da Educação Básica, da aquisição da leitura e da escrita por meio de aprendizagens significativas. Orienta quanto à adaptação das crianças às novas configurações da escola e às formas de mediação para esse processo.

O documento supracitado estabelece: "Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática" (BRASIL, 2006, p. 9). Logo, entendemos que o 1º ano do Ensino Fundamental deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como ponto de referência a infância, de modo a ampliar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, não sendo uma repetição desse trabalho. Afinal, de acordo com o desenvolvimento humano, surgem novos desafios a serem enfrentados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2009) também versam sobre essa temática, quando definem em seu artigo 2º: "A transição entre as etapas

da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento”. Como documento orientador, apontam diretrizes e princípios para as escolas elaborarem suas propostas e estratégias a serem adotadas nas práticas pedagógicas, a fim de respeitar as especificidades das crianças nessa faixa etária. O documento enfatiza, em seu Artigo 24, que os objetivos definidos para a Educação Infantil se prolongam durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no primeiro ano, sendo ampliados e intensificados gradativamente até os anos finais do Ensino Fundamental.

Em concordância com as DCNE (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) tratam da proposta pedagógica na primeira etapa da Educação Básica e da importância de se prever a garantia do processo de ensino e aprendizagem sem antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, respeitando as especificidades das crianças.

Isso posto, apesar de encontrarmos amparo legal nos documentos que embasam a educação brasileira, acreditamos que, dada a importância da temática, o assunto deveria ser amplamente discutido para que, de fato, esse momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra de forma mais tranquila e sem ruptura nos processos de aprendizagens das crianças.

Seguindo essa discussão, a Base Nacional Comum Curricular, versão final de 2018, aborda em sua pauta o processo de transição entre as etapas da Educação Básica. Dessa forma, o documento discute a temática em questão tanto na seção referente à Educação Infantil, que trata o assunto de maneira mais sutil, como na seção destinada ao Ensino Fundamental. Na seção referente ao Ensino Fundamental, o documento destaca a importância de haver equilíbrio no processo de transição entre as etapas da Educação Básica, de modo a garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando as suas especificidades, com destaque, também, para a necessidade de se estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação das crianças. A esse respeito, define:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental deve ser a continuação e a ampliação das vivências e aprendizagens adquiridas na Educação Infantil. Ainda referente ao texto mencionado, é importante ressaltar que, quando o documento afirma: “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção”, essa responsabilidade é trazida para a escola e

para as(os) professoras(es) que precisam planejar e criar estratégias de acolhimento das crianças, garantindo-lhes a integração e a continuidade das aprendizagens. Esse papel a escola precisa desempenhar.

Apontamentos das pesquisas sobre o processo de transição

Além dos documentos oficiais citados, muitos autores têm se dedicado a estudar e pesquisar a respeito dessa temática como: Neves (2010), Faria (2012), Martinati (2012), Motta (2013), Ribeiro (2014), Pulino e Queiroz (2018). Esses autores discutem que se, de um lado, há a Educação Infantil com os dois eixos norteadores centrados nas interações e brincadeiras, entendendo a criança como produtora de cultura, que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2010), de outro lado, temos o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo comum encontrar o pensamento de que esse é o momento de “aprender a ler e a escrever”. Sendo assim, as crianças perdem o posto de crianças e ganham o título de aluno, aquele que somente pode falar quando é autorizado pela professora, que deve ficar sentado todo o tempo, que deve comportar-se, afinal já é uma “criança crescida”, devendo obedecer e ficar quieto.

Acreditamos que esse seja um dos maiores desafios a serem vencidos pela escola a respeito do processo de transição, qual seja, passar a perceber essas duas etapas como aliadas e não como opostas, como contínuas e não dependentes. Por essa razão, é importante enfatizar que, sob nenhuma hipótese, a Educação Infantil deve ser vista como uma etapa preparatória para a alfabetização. Pelo contrário, a Educação Infantil se organiza em espaços institucionais, não domésticos, que educam e cuidam das crianças, como primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, garantindo o acesso a conhecimentos e aprendizagens de diversas linguagens.

Motta (2013, p. 128), em seus estudos, confirma a perspectiva dicotômica de que o 1º ano do Ensino Fundamental não é lugar para as brincadeiras, e sim para a aprendizagem da leitura e da escrita, ao expor:

[...] a sala de aula, no ensino fundamental, era um espaço no qual os movimentos deveriam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno (MOTTA, 2013, p. 128).

O relato da autora demonstra uma situação, sem dúvida, muito testemunhada nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. As crianças passam a maior parte do tempo sentadas, voltadas para o quadro, pois a sala é um ambiente apenas para a concentração, focada, principalmente, na aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, a sala é um lugar

no qual não se pode conversar ou levantar. As crianças não podem mais comportar-se como crianças, apenas revestem-se de alunos.

Nesse sentido, entendemos que o 1º ano do Ensino Fundamental deva ser um período em que o trabalho pedagógico esteja voltado para o desenvolvimento das diferentes dimensões do desenvolvimento humano, adotando como ponto de referência a infância, com o objetivo de ampliar as aprendizagens vividas na Educação Infantil, mas não uma repetição desse trabalho. Compreendemos que a cada etapa da vida humana surgem novos desafios a serem superados.

Estudos realizados por Neves (2010) apontam a relevância da integração entre as práticas pedagógicas das duas etapas, dando ênfase ao brincar e à aquisição da língua escrita, assim como as demais linguagens, que proporcionam o desenvolvimento integral da criança na infância. Para a autora, a aprendizagem da leitura e da escrita é de fundamental importância nessa fase, uma vez que é direito das crianças aprenderem a ler e escrever.

Martinati (2012) afirma em seus estudos a relevância de os professores conhecerem a trajetória das crianças de 6 anos que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental, pois já possuem uma história construída. Desse modo, a ampliação das suas aprendizagens não pode ocorrer apenas por meio do controle do corpo e do silêncio. Posicionamento que se articula com o proposto por Neves (2010), quando aponta a necessidade de articulação entre as duas etapas, assunto que também é abordado e relacionado com os documentos oficiais.

Estudos feitos por Ribeiro (2014) mostraram a necessidade de se pensar acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores atuantes nessas etapas do ensino, nas quais lidarão diretamente com o processo de transição das crianças da Educação Infantil, que ingressarão no 1º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, deve-se pensar em estratégias pedagógicas que ajudem a criança nesse processo com a nova escola e, caso percebam dificuldades, sejam criadas estratégias para superá-las.

Ribeiro (2014) defende em seu posicionamento que a brincadeira é a principal atividade da criança, sendo por meio dela que os mais diversos conhecimentos são construídos, tendo-as como um dos principais pilares para o desenvolvimento das crianças. Em outras palavras, as brincadeiras ocupam um lugar importante para o desenvolvimento das crianças, na medida em que é a partir delas que as crianças aprendem e significam o mundo.

Nessa perspectiva, Pulino e Queiroz (2018) asseveram que o momento de transição cria nas crianças muitas expectativas, além de curiosidades sobre o mundo e a cultura letrada, contudo não perdem o interesse pelo brincar. Isso posto, as autoras afirmam:

as crianças da educação infantil que irão para o 1º ano do ensino fundamental têm expectativas em relação ao que vão aprender na nova instituição educativa ou na nova sala de aula, sem deixar de gostar de brincar e, acreditamos que talvez sejam capazes de aprender de forma mais significativa se puderem continuar brincando no cotidiano da escola mesmo que ela seja um pouco reduzida (PULINO; QUEIROZ, 2018, p. 70).

As práticas docentes precisam considerar a criança como sujeito principal desse processo e assegurar um momento de transição com menos rupturas possíveis, de modo a garantir e a preservar a diversidade, o desenvolvimento e as aprendizagens de múltiplos modos e estratégias, principalmente, através das brincadeiras e das múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, Faria (2012, p. 45) enfatiza:

[...] é importante pensar o fazer pedagógico em sua cotidianidade, utilizando-se de estratégias que oportunizem para as crianças a continuidade no seu processo de desenvolvimento e aprendizagens, facilitando-lhes vivenciar esse “ritual de passagem” sem causar rupturas que provoquem, nelas e em suas famílias, ansiedade e insegurança (FARIA, 2012, p. 45).

Sendo assim, apontamos e enfatizamos que esse processo deva ocorrer de maneira saudável, respeitando a criança em suas especificidades e singularidades, que advêm da sua totalidade, dependência/independência em relação aos adultos, do seu rápido desenvolvimento e capacidade de aprender, como sujeito de direitos. As aprendizagens devem ter sentido e significado, sendo oportunizadas de diversas formas, observando a capacidade criativa da criança.

O que dizem as crianças sobre seu processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Nesta seção, discutiremos sobre o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, baseados nas entrevistas com as crianças. Primeiramente, abordaremos as falas das crianças em relação às suas experiências na Educação Infantil, a chegada ao 1º ano e as vivências no Ensino Fundamental. Em seguida, discutiremos o entendimento das crianças a respeito desse momento de transição e apontamentos sobre suas experiências no 1º ano até o momento das entrevistas.

No quadro a seguir, apresentamos a temática geral e suas categorias, de acordo com a organização dos dados a partir dos resultados obtidos na pesquisa.

Quadro 1: As entrevistas com as crianças

Tema	Categorias
O processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	I. A Educação Infantil: a perspectiva das crianças e suas vivências
	II. A chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental: a perspectiva das crianças e as experiências vivenciadas nessa etapa da Educação Básica
	III. O momento coletivo

I. A Educação Infantil: a perspectiva das crianças e suas vivências

Nas entrevistas individuais, foi dialogado com as crianças a respeito da rotina na

Educação Infantil, de maneira que recordassem o que faziam e o que mais gostavam. De modo geral, as falas das crianças estavam centradas nos momentos voltados para as brincadeiras. No entanto, apontaram também vivências que indicaram outros acontecimentos na rotina, como expressa a **Criança 5**: *“A gente brincava um pouquinho, depois dormia e chegava outra professora, a gente tomava banho e depois ia para o parquinho”*; a **Criança 4**: *“Atividades, tinha uma que a gente tinha que adivinhar os números. Era mais de pintar, porque a gente não estava no 1º ano. [...] Olha, a gente brincava de uns bloquinhos”*; e a **Criança 1**: *“A gente brincava [...], a gente fazia trabalhos”*.

Percebemos que, embora algumas crianças afirmem que “fazia trabalhos”, não tivemos como saber se se tratava apenas de atividades de cópias e desenhos prontos, que não estimulam a criatividade e a imaginação das crianças. Por outro lado, ao afirmar que precisavam “adivinhar os números”, há indícios de um caráter lúdico. As lembranças das crianças trazem a organização de rotinas com atividades estanques, com pouco ou nenhum significado, distantes do encantamento das descobertas, das significativas experiências, vivências e explorações próprias do trabalho educativo nessa faixa etária.

Em contrapartida, percebemos que em todas as falas trazidas pelas crianças os momentos das brincadeiras têm lugar na rotina, como proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que define como eixos norteadores da proposta pedagógica as interações e as brincadeiras, com o intuito de garantir às crianças o acesso aos conhecimentos e às diversas experiências de aprendizagem (BRASIL, 2010).

Ao questionarmos o que mais gostavam de fazer e o que faziam enquanto estavam na Educação Infantil, tivemos as seguintes respostas: **Criança 2**: *“Brincava. Com carro, bloco e boneca, era isso”*, **Criança 3**: *“Do lanche e do parquinho”* e **Criança 5**: *“De dormir e do parquinho”*. As falas das crianças expressam e ratificam a leveza da brincadeira e do lúdico, além das possibilidades de estar com o outro, ou mesmo livre, como no parquinho. É importante destacar que as brincadeiras exercem um papel fundamental na aprendizagem das crianças, como discute Kishimoto (2010). Através das brincadeiras, elas têm a oportunidade de expressar seus sentimentos, sua identidade e individualidade, de conhecer a si mesmas, ao outro e ao mundo. Possibilitam-lhes também o poder de escolhas e tomada de decisões, além de criar e solucionar problemas, por meio das diferentes formas de linguagem, por exemplo, a linguagem corporal, os movimentos, os sentidos.

Chama a atenção o destaque dado, pelas crianças, aos aspectos da rotina – lanche, parquinho, dormir – como necessidades básicas da faixa etária, que são ressignificadas no Ensino Fundamental, pela forma como as rotinas e as crianças são tratadas. Pudemos observar que o momento do lanche e do parque das crianças do 1º ano ocorre junto às demais turmas, sem acompanhamento das professoras ou adultos. É um recreio em que crianças de diferentes faixas etárias se misturam, de maneira que as menores ficam perdidas nos espaços da escola, pois não brincam e demonstram insegurança, como cita a **Criança 4**: *“Tinha que ter uma separação entre as crianças grandes e as crianças menores. Porque as grandes machucam as pequenas”*.

Apesar de considerarmos que crianças de diferentes idades podem e devem brincar juntas, além de dividir os mesmos espaços, com trocas de saberes e conhecimentos, o

ingresso da criança de seis anos em um recreio aberto, em grandes espaços, com uma dinâmica distinta da vivenciada na Educação Infantil, poderia ser conduzido de modo planejado e articulado, a fim de possibilitar a passagem da dependência à independência.

Após ouvirmos as crianças a respeito da etapa da Educação Infantil, ficaram claras as diferenças sentidas por elas entre as duas etapas da Educação Básica, principalmente, em relação aos momentos das brincadeiras, algo que era tão presente na rotina das crianças da Educação Infantil e passa a existir de forma muito escassa e pontual no 1º ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, também discutiremos na categoria a seguir que as crianças, embora sintam as rupturas entre as duas etapas, destacam a felicidade de chegar ao 1º ano, tendo em vista que iniciar o Ensino Fundamental é um marco significativo para elas.

II. A chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental: a perspectiva das crianças e as experiências vivenciadas nessa etapa da Educação Básica

No segundo momento, buscamos ouvir as crianças sobre suas experiências no Ensino Fundamental, até aquele momento. Elas tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos, opiniões, inquietações e sugestões a respeito da chegada ao 1º ano. Além disso, a partir dos apontamentos feitos pelas crianças, foi possível identificar rupturas, lacunas e dificuldades vividas por elas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A chegada ao Ensino Fundamental é um acontecimento significativo para as crianças, pois passam a participar de uma nova escola frequentada por “crianças grandes”. Esse discurso está presente na fala das crianças que ingressam no 1º ano, conforme aborda Dias (2014) em sua pesquisa de mestrado. Quando se discute que as crianças têm um entendimento de que o Ensino Fundamental é um lugar em que se é “grande”, essa concepção motiva e encoraja o desejo de ir para uma nova escola e as crianças criam muitas expectativas para esse momento.

Nas entrevistas com as crianças, falamos a respeito de como foi a chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental. Elas demonstraram em suas falas bastante animação, como expressaram a **Criança 2**: “*Legal*” e a **Criança 3**: “*Achei muito legal*”.

Esse momento de chegada se destaca como uma novidade e inserção no mundo formal da escrita. Elas têm a percepção de que somente se chega ao primeiro ano quando “crescem”, como destacam Barbosa *et al.* (2012, p. 139): “Ingressar na escola de Ensino Fundamental significa, em nossa sociedade, apropriar-se de um importante sistema simbólico: a cultura letrada”.

Dessa forma, faz-se necessário refletir acerca de como se enxerga a criança que chega ao 1º ano, pois esse local de “criança crescida” induz a própria criança a deixar de ser criança, desconsiderando sua forma de ser, agir e pensar. Esse aspecto espelha um dos entraves da transição, que se vincula ao “desaparecimento do ser criança”, na exigência de comportamentos, jeitos e modos distintos da fase em que se encontram as crianças. Os documentos analisados na seção anterior dizem do cuidado em atender a

criança de 6 anos, sem que se percam de vista suas singularidades e especificidades – globalidade, vulnerabilidade, capacidade de imaginação, fantasia.

É perceptível, nas falas das crianças ao longo das entrevistas, que elas gostam de estar na nova escola. No entanto, demonstram as lacunas sentidas entre as duas etapas da Educação Básica e as adaptações frente às mudanças.

Na continuidade da entrevista, questionamos o que elas mais gostaram no 1º ano, cujas respostas remeteram aos momentos das brincadeiras, conforme apontaram a **Criança 2**: *“De lanchar, brincar de massinha e com as peças”* e a **Criança 5**: *“Do recreio, a gente fica brincando”*. Ainda, a fala da **Criança 6**: *“Da biblioteca”*, que também traz um momento vivido fora da sala de aula.

É importante ressaltar as experiências positivas que acontecem fora da sala de aula, como o momento do lanche e do recreio, algo que também se aproxima das experiências relacionadas à pré-escola. Esses momentos oportunizam vivências diversas, em que as crianças podem se movimentar livremente e experimentar sensações, interações, enquanto em sala de aula elas passam a manhã sentadas, como percebido durante as observações sistemáticas realizadas na turma.

Outro aspecto abordado nas entrevistas com as crianças diz respeito à rotina do 1º ano e às tarefas que faziam. As falas das **Crianças 3, 4 e 5**, respectivamente, nos despertaram reflexões e inquietações: *“É de pintar, de escrever e de fazer o nome”*; *“De escrever e de pintar, os desenhos já vêm prontos, mas às vezes a gente faz também”*; *“A gente faz um monte que eu nem sei. Primeiro a gente escreve e depois pinta”*.

O intuito da pergunta era compreender como as crianças percebiam as atividades e, em suas expressões, foi notória a ausência de sentido e significado nas atividades desenvolvidas, mostrando-se algo repetitivo e enfadonho. As atividades, de modo geral, são de cópia e de colorir desenhos prontos, em uma tentativa de ocupar o tempo das crianças, ao contrário do que pontua o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2006, p. 58), quando pontua que cabe aos “[...] professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais”.

Dessa maneira, compreendemos que é necessário propor atividades que as crianças possam investigar e intervir em sua realidade, reconhecendo-se como parte que integra a natureza e a cultura, podendo, a partir disso, ampliar a compreensão da sua própria história, da forma de viver e de se relacionar consigo e com o outro.

Dando continuidade à entrevista, quisemos saber das crianças qual era o momento destinado ao brincar, agora que estavam no 1º ano do Ensino Fundamental. As respostas foram unânimes, como expressam a **Criança 2**: *“No recreio”*, a **Criança 4**: *“No recreio, de tica-tica. Com a minha prima e as amigas dela”* e a **Criança 6**: *“Quando toca o sinal aí eu vou brincar”*.

As respostas nos fazem pensar que as brincadeiras no 1º ano perderam espaço para as atividades de cópia, que têm como objetivo treinar as crianças para a escrita, desconsiderando sua natureza criativa. Há um corte entre a sala de aula, com suas

atividades que são tantas, e a brincadeira. Brinca-se no recreio e, por isso, há um anseio por esse momento. É importante destacar que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, no entanto, lamentavelmente, na turma pesquisada, as brincadeiras não estão incluídas na rotina e perdem seu espaço para as infinitas tarefas cansativas e sem significado.

Fica nítido o distanciamento das orientações legais, que ressaltam: “É preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura” (BRASIL, 2006, p. 35). Faz-se necessário ampliar a visão sobre os diversos meios, estratégias, espaços em que pode ocorrer a aprendizagem das crianças, as diversas linguagens que podem oportunizar para elas o conhecimento. Restringir oportunidades significa desconsiderar a cultura infantil como brincante e sua capacidade de criar, imaginar, fantasiar.

Na entrevista, propusemos que elas dissessem o que achavam que poderíamos fazer para deixar o 1º ano ainda melhor. É importante frisar que as sugestões das crianças indicaram pontos importantes, os quais poderiam ser notados, caso lhes fosse dado espaço de fala, como diz a **Criança 1**: “*Sim, fazer tarefa bem legal [...]*” e a **Criança 3**: “*Só faltam também os brinquedos, os carros e as bonecas para todo mundo se divertir. Falta se divertir*”, sugestões compatíveis aos interesses das crianças, indicando-nos marcas trazidas da Educação Infantil, na qual elas se percebiam mais livres para criar, se divertir e brincar. Contudo, quem sancionou que não pode haver diversão e criatividade no 1º ano ou na escola? São pontos que devem ser refletidos pela escola e pelas(os) professoras(es), pois chegar ao 1º ano do Ensino Fundamental não significa deixar de ser criança.

Os termos “bem legal” e “se divertir” alertam para um contexto escolar destituído de sentidos, opaco e sem vida, em que o prazer, a alegria e a diversão não têm lugar em sala de aula, mas somente na hora do recreio, como expresso anteriormente. Dá-se início a um processo escolarizante, em que a cotidianidade da descoberta, da imaginação e da criatividade perde espaço para reproduções e aprendizagens sem significado. O alerta das crianças nos diz do muro entre a escola e a vida, o ser criança e o ser aluno, uma travessia nem sempre fácil e saudável.

Conforme ressalta Kramer (2006, p. 19), “embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”. Por esse motivo, as crianças fazem muitas relações entre as duas etapas e cabe à escola garantir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2018, p. 53).

Ao longo das entrevistas com as crianças, percebemos que elas não enxergam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de forma fragmentada, sendo muito comum relacionar em suas falas as duas etapas, ao recordarem momentos vivenciados na Educação Infantil.

Tendo em vista a facilidade com que as crianças conseguem fazer essas relações, buscamos saber o que elas faziam na Educação Infantil e não fazem mais no 1º ano do Ensino Fundamental e sentem falta. Como esperado, a maioria das respostas fez menção

aos momentos do brincar, o que percebemos nas falas da **Criança 1**: *“É porque antes da professora chegar a gente ficava brincando, aí quando a gente terminava a tarefa a gente brincava”* e da **Criança 3**: *“Eu sinto saudade... do parquinho”*.

As falas das crianças expressam a ausência dos momentos livres, leves e lúdicos. O corpo que quer movimento, saltar, correr, subir, descer, próprios do universo infantil, é cerceado e contido por mecanismos de aprisionamento e não se satisfaz com o impedimento imposto pela cultura escolar sufocante. Lamentavelmente, percebemos a existência de um fosso separando as duas primeiras etapas da Educação Básica, evidenciado com a superficialidade com que o tema é abordado pela BNCC (2018), na etapa do Ensino Fundamental, que sequer trata das ações de acolhimento e adaptação das crianças.

A indissociabilidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental envolve “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2006, p. 20) e de maneira alguma podemos negar isso às crianças. Pelo contrário,

[...] é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e também no ensino fundamental, e que saibamos ver, entender e dialogar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (KRAMER, 2006, p. 20).

Trata-se de enxergar as crianças como pessoas que possuem especificidades, singularidades e que têm direito de viver a sua infância.

III. O momento coletivo

Além das entrevistas individuais, realizamos uma entrevista coletiva com as mesmas crianças, o que nos possibilitou ouvi-las em grupo e, enquanto grupo, apontaram, com clareza e sem receios, o que sentiam em relação à chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental. Esse momento foi de muitas trocas, em que as crianças se envolveram e participaram de forma efetiva, compartilhando as experiências vividas até ali. Percebemos, também, a partir de suas falas, que a chegada ao Ensino Fundamental é muito empolgante, mas também demanda apreensão. No entanto, todas tinham um sentimento em comum: sentiam-se “crianças crescidas” por estarem no 1º ano.

Autores como Barbosa *et al.* (2012, p. 139) apontam em seus estudos uma discussão bastante pertinente em relação a esse processo de chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental, quando afirmam:

Ingressar na escola de ensino fundamental é uma transição, que está vinculada a uma marca, a um ritual; isto é, mostra um crescimento pessoal, um novo modo de participar da sociedade, de ter acesso a um novo tipo de conhecimento, de participar de uma estrutura educacional diferenciada (BARBOSA *et al.* 2012, p. 139).

Sem dúvidas, as crianças que participaram dessas entrevistas demonstraram em suas falas tais sentimentos.

Conforme explicitado anteriormente, esse momento da entrevista coletiva aconteceu por meio de um teatrinho de dedoches, em que, na narrativa da história, os personagens também iriam ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental e gostariam de conversar com as crianças sobre a chegada no 1º ano. A partir da narrativa da história, as crianças puderam compartilhar suas experiências. Dessa forma, a primeira pergunta na narrativa dos personagens foi relacionada a como foi, para elas, chegarem na escola para estudar no primeiro ano: *“Achei estranho, não tinha amigos”*; *“Foi difícil!”* e ainda: *“Antes de vir para cá eu fiquei com medo porque pensei que fosse ter prova”*.

As crianças expressaram sentimentos contrários ao exposto na entrevista individual, quando afirmaram ter sido “legal”. Consideramos que a mudança pode ter ocorrido pelo fato de se sentirem à vontade em compartilhar suas vivências com os personagens, que tinham algo em comum com elas, ou seja, a chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental. Notamos, então, que o lugar assumido por quem pergunta e o cenário escolhido, nesse caso, os personagens em uma história com um enredo comum, a entrada no Ensino Fundamental, fazem com que as crianças se identifiquem. Essa vivência faz surgir novos posicionamentos, diferentemente de uma situação de conversa com um adulto que elas conheceram como professora e lhes perguntou sobre suas experiências na escola.

Percebemos, a partir das três falas destacadas, que as crianças demonstram suas inseguranças, medo do desconhecido e do novo, além da sensação de solidão e até de luto, pela perda/separação dos colegas. Trata-se de um rito de passagem dolorido, que mexe com emoções e sentimentos, que retrata mudanças e diferenças entre as duas etapas da Educação Básica, como apontam Barbosa *et al.* (2012) em seus estudos. Nessa perspectiva, ratificamos a necessidade de estratégias pedagógicas que proporcionem a integração e a articulação entre as duas etapas, possibilitando às crianças segurança e vivências significativas de aprendizagem.

Em continuidade à narrativa dos personagens, buscamos saber das crianças o que elas faziam na sala de aula e, mais uma vez, as respostas foram dadas de forma muito espontânea: *“A gente faz tarefa”*; *“A atividade é muito difícil!”*; *“[...] é chata”* e ainda *“A gente faz o nome e vai fazendo, fazendo e as nossas mãos ficam cansadas”*.

As crianças não se sentem atraídas pelas atividades. Sentem-se cansadas e adjetivam como *“difícil”* e *“chata”*. É importante lembrar, conforme discutimos anteriormente e foi observado na pesquisa, que as atividades realizadas com a turma são, em sua maioria, de cópias sem sentido, com o objetivo de treinar a escrita, destituídas de significado, portanto, desarticuladas do uso social da escrita. Tais tarefas distanciam as crianças da real função da leitura e da escrita, tornando-as exímias copistas, que se retraem e perdem o interesse pelo jogo simbólico envolvido na aprendizagem da linguagem escrita.

A situação é ratificada ao responderem sobre as atividades que as deixavam insatisfeitas: *“É de escrever”* e *“Escrever, escrever e escrever”*. A palavra “escrever” não vem seguida daquilo que escrevem, expressando as cópias cansativas, em que as crianças

não entendem o que estão fazendo, haja vista terem contato com muitas letras e palavras, sem nenhuma associação com o que vivem no cotidiano.

Na continuidade do diálogo, chamou-nos a atenção uma frase enfática de uma das crianças: *“Eu quero todos os dias sábado”*. Em seguida, a explicação trazida por outra criança à afirmação da colega: *“É que ela quer ficar todo final de semana em casa sem aula”*. A impressão que tivemos foi de que a primeira criança associou a insatisfação pelas atividades à possibilidade de tornar todos os dias em sábado, uma vez que, não sendo dia letivo, não precisaria ir à escola, conseqüentemente, não teria a rotina escolar. A outra criança, de forma rápida e precisa, procura explicar a fala da colega, o que nos faz refletir sobre o porquê de a criança preferir ficar em casa em vez de ir para a escola. A escola não tem proporcionado momentos de prazer às crianças? A imagem de uma escola como lugar triste e sem vida já começa na entrada do Ensino Fundamental, com atividades estéreis, rotina rígida, automatismo, reprodução, silêncio. O prazer de aprender, de descobrir, de explorar, é relegado às experiências externas ao contexto escolar.

Subtrai-se o tempo do parquinho e da hora do brincar, momentos que aconteciam com frequência na Educação Infantil, em função das exigências de um processo educativo reprodutivista, que leva ao desinteresse e à falta de motivação.

Ainda durante a entrevista coletiva, foi perguntado às crianças qual era o momento em que elas brincavam. As respostas, assim como nos momentos das entrevistas individuais, demonstraram a supremacia do brincar no recreio, como expõem as crianças: *“De 9 horas”* e *“No recreio, na quadra e no pátio. A gente corre muito!”*. As falas evidenciam a ausência de brincadeiras na sala, com o tempo destinado ao brincar restrito ao recreio, com possíveis exceções, conforme menciona uma das crianças: *“Às vezes no final da aula, com blocos e massinhas”*. Nas observações realizadas na turma, notamos que esses momentos aconteciam uma ou duas vezes por semana, quando sobrava tempo após as atividades. Nessa situação, as crianças brincavam sempre de forma individual, cada uma em sua carteira, sem a possibilidade de trocas e interações. Essa situação nos leva a refletir que o brincar não era priorizado na rotina do 1º ano, sendo mais utilizado como um passatempo ou para preencher espaços na rotina antes da saída, desconsiderando o brincar como possibilitador do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

É preciso repensar urgentemente a visão de criança e de infância que é adotada pela escola e por professores. A esse respeito, Nascimento (2007) afirma:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Em outras palavras, é necessário que a escola e os professores levem em consideração os vários modos em que a criança interage e significa o mundo, oportunizando-as viverem de forma plena suas infâncias.

Considerações Finais

Lamentavelmente, ainda existe um abismo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse sentido, naturaliza-se a transição, mesmo com as orientações provenientes dos documentos oficiais e das pesquisas, que apontam a necessidade de uma atenção redobrada em relação a articulação e continuidade nos processos de aprendizagens entre as duas etapas.

As falas das crianças traduzem a liberdade de expressão e o lugar que ocupam em um sistema que utiliza mecanismos de controle e silenciamento. Demonstram o quanto essa transição é significativa e traz sentimentos complexos: das inseguranças diante do novo e desconhecido à empolgação pelas descobertas emergentes na chegada ao Ensino Fundamental.

O processo de transição precisa ser planejado e organizado, tendo as crianças como atores principais, partícipes com voz e vez, respeitando seus modos de ser e agir, de maneira a minimizar as rupturas nesse ritual de passagem. Esse ritual pode ser prazeroso e desafiador, desde que se acolham as inseguranças e os medos das crianças, oportunizando experiências com caráter de continuidade, ludicidade e significatividade.

Ao contrário do proposto, o estudo aponta que a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil é diversa do Ensino Fundamental. O caráter lúdico da primeira etapa da Educação Básica é substituído pela presença excessiva de atividades repetitivas, com ênfase na cópia de letras e palavras sem sentido, distantes da perspectiva social da escrita, em detrimento dos momentos de brincadeiras, sejam elas livres, sejam direcionadas. O cenário destoia da compreensão a respeito de como as crianças aprendem e significam o mundo a partir das brincadeiras.

A criança não deixou de ser criança ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, muito pelo contrário, continua brincando e aprendendo por meio das diversas linguagens. Em outras palavras, devemos considerar as especificidades e as singularidades dessa etapa, respeitando as crianças e suas infâncias.

Referências

ARROYO, Miguel Gonçalves. O Significado da Infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, de 05/10/1988. Presidência da República: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/1996, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei 12.796/2013 de 04 de abril de 2013**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Versão Final.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRS, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira *et al.* **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Edimar Borges. **Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?** 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2012. (Educação em Ação).

FORMOSINHO, Júlia Oliveira *et al.* **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *In: I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Anais...* Belo Horizonte, novembro de 2010.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1996, p. 35-44.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.** 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília, Leograf, 2007, p. 25-32.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso em Belo Horizonte.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação.** *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (13-37).* Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; QUEIROZ, Norma Lucia Neris. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. **Revista Com Censo**, v. 5, n. 2, p. 63-71, maio 2018.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Lezi Aparecida. **Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com Crianças. *In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira*

(org). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 204-224.

SOUZA, Bárbara Sabrina. **As práticas de leitura e escrita:** a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Como citar este documento:

MENEZES, Amanda Bezerra; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem as crianças? *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14908, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14908>