



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

WILLIANA KELLY COSTA DE OLIVEIRA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O TEMPO-ESPAÇO DO BRINCAR**

JOÃO PESSOA

2024

WILLIANA KELLY COSTA DE OLIVEIRA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O TEMPO-ESPAÇO DO BRINCAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Pedagogia, do Centro
de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção
de grau acadêmico de Licenciatura.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elzanir dos Santos

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

048t Oliveira, Williana Kelly Costa de.

A transição da educação infantil para os anos
iniciais do ensino fundamental e o tempo-espço do
brincar / Williana Kelly Costa de Oliveira. - João
Pessoa, 2024.

54 f.

Orientação: Elzanir dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Transição. 2. Educação infantil. 3. Ensino
fundamental - anos iniciais. I. Santos, Elzanir dos.
II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

WILLIANA KELLY COSTA DE OLIVEIRA

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O TEMPO-ESPAÇO DO BRINCAR

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para consecução
de grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Data da aprovação: ____/____/____



Documento assinado digitalmente
ELZANIR DOS SANTOS
Data: 16/11/2024 10:18:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Elzanir dos Santos - UFPB
Universidade Federal da Paraíba
(Orientadora)

Prof. Dr. Idelsuite de Sousa Lima
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora)

Prof. Dr. Nathalia Fernandes Egito Rocha
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora)

Dedico este trabalho à minha mãe (Ana Kaline), meu padrasto (Elinaldo) e minha tia (Nadja) que sempre me apoiaram durante toda a graduação, me incentivando e ajudando a superar todas as barreiras, sendo a minha rede de apoio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Deus o todo poderoso, pela sua infinita bondade e misericórdia, seu grande amor por mim, e todos os feitos em minha vida, principalmente, por concretizar o desejo que havia no meu coração desde o ensino médio, dar orgulho aos meus pais sempre foi minha maior pretensão, principalmente por ser a primeira filha a ingressar na Universidade Federal da Paraíba.

Sou muito grata à minha mãe, Ana Kaline, e ao meu padrasto, Elinaldo Vicente, que sempre estiveram comigo em todos os momentos durante o curso, sempre me apoiaram dando os melhores conselhos, me ajudando financeiramente para eu não desistir e permanecer lutando para realizar o meu sonho. Sempre serei agradecida por tudo que me fizeram e fazem, sem medir esforços, eles são o meu alicerce estando sempre dispostos me prestando toda assistência necessária para o meu crescimento pessoal e profissional. Ainda mais, são pessoas que eu amo, admiro e quero sempre ser motivo de orgulho.

Agradeço à minha orientadora, Elzanir dos Santos, que durante toda a construção do trabalho de conclusão de curso esteve ao meu lado me incentivando, instigando e tirando todas as minhas dúvidas, me ajudando para que eu não desistisse e, por fim, conseguisse conquistar meus objetivos em relação a Graduação.

Sou grata às professoras por ter aceitado o convite para a banca examinadora. Também, aos (as) professores (as) do curso que contribuíram para o meu crescimento profissional.

Sou grata aos sujeitos da pesquisa que cooperaram para a construção deste trabalho, permitindo a utilização dos dados para análises e discussões.

Agradeço a minha tia, Nadja Alves, por sempre estar disposta a me ajudar, uma das minhas maiores motivação e referência, por ser pedagoga e por amar a educação.

Sou grata a minha amiga, Ame Valeska, que sempre esteve ao meu lado na graduação, vivemos momentos difíceis, mas no final das contas deu tudo certo. Agradeço pela parceria e carinho, ela é uma garota de luz e ainda vai brilhar muito na sua carreira profissional como pedagoga, mesmo distante me passou força e confiança para continuar resistindo dia a dia na academia.

Sou grata a minha amiga, Maria de Fátima, iniciamos o curso de graduação em pedagogia, mas por motivo de força maior ela não permaneceu, o destino fez com que a gente

se conhecesse e depois cada uma seguiu os seus objetivos, mesmo fazendo o curso de ciências contábeis, atualmente, a nossa amizade prevalece e estamos sempre enaltecendo, incentivando e motivando uma a outra.

Agradeço aos meus colegas de graduação, sempre estiveram comigo nessa longa jornada, colegas de outra turma me acolheram por ser uma aluna desblocada, quem já passou por isso sabe como é difícil ingressar em uma sala de aula na graduação com grupos formados, mas consegui conquistá-los e eles me incluíram.

Agradeço ao meu namorado, Luís Henrique, que sempre esteve ao meu lado quando mais precisei. Ele é uma pessoa que sempre esteve disposto a me ajudar do seu jeitinho, mas sempre dizia: vai dar certo. Eu mandava mensagem, chorava falando dos meus medos e angústias, ele sempre disposto a me escutar e consolar com palavras, textos ou áudios de conforto, fé e força, encorajando-me alcançar os meus objetivos.

Sou grata a minha amiga, Natália, também é estudante de pedagogia sendo de outra instituição. Durante nossos encontros em diferentes lugares sempre me escutava, era um momento de troca dos conhecimentos adquiridos, vivências, experiências e aprendizagens durante a jornada acadêmica. Além disso, ela foi a pessoa que mais me ajudou no componente obrigatório libras, por isso, sou grata por tudo.

Obrigada a todos(as) pelo carinho e apoio nesta longa trajetória de trabalho e pesquisa, espero um dia retribuir em dobro, amo vocês!

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O interesse pela investigação emergiu das vivências e experiências no estágio supervisionado III obrigatório do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar, na perspectiva de uma docente e de uma gestora pedagógica, de uma instituição pública da cidade de João Pessoa, o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental e o lugar da brincadeira nessa passagem. Como objetivos específicos definidos foram os seguintes: descrever concepções da gestora pedagógica e da professora sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais; identificar os desafios e possibilidades do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (EF- Anos Iniciais); caracterizar o tempo-espaço da ludicidade e da brincadeira no processo de transição da Educação Infantil (EI) para os anos iniciais. O referencial teórico baseou-se, principalmente, nas contribuições de Cavalcante e Dantas (2022), Ariés (1986), Martinati e Rocha (2015), Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015), Luckesi (2002), além das normas legais orientadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela observação e a entrevista semiestruturada. Através dos estudos, concebe-se que a passagem de uma etapa para a outra deve ocorrer de forma contínua, tendo em vista as singularidades, o contexto social e cultural das crianças. Além disso, deve-se utilizar a brincadeira não somente como recurso para ensinar os conteúdos, mas também como ação que pode ocorrer de forma espontânea e livre, sendo relevante para o desenvolvimento infantil. Entretanto, conclui-se que, as entrevistadas evidenciam desconhecimento acerca do significado da transição e, ademais, no contexto investigado, o brincar e a ludicidade, praticamente, são inexistentes, em razão de práticas tradicionais que enfatizam o ensino de conteúdos voltados à alfabetização, na sua concepção mecanicista. Dessa forma, identifica-se que não há espaço e tempo adequado para efetivação da brincadeira no 1º ano do Ensino Fundamental e destaca-se que sua ausência pode gerar prejuízos ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Com o resultado desta investigação, espera-se a ampliação da discussão desta temática e o entendimento da importância do tempo e espaço para o brincar na transição de uma etapa para outra.

Palavras-chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos iniciais.

ABSTRACT

The theme of this work is the transition from Early Childhood Education to the initial years of Elementary School. The interest in research emerged from experiences in the mandatory supervised internship III of the Pedagogy course at the Federal University of Paraíba - UFPB. Thus, this work has the general objective of analyzing, from the perspective of a teacher and a pedagogical manager, from a public institution in the city of João Pessoa, the process of transition from early childhood education to the initial years of elementary school and the place of play in this passage. The specific objectives defined were the following: describe the pedagogical manager's and teacher's conceptions of the transition from early childhood education to the early years; identify the challenges and possibilities of the transition process from Early Childhood Education to Elementary Education (EF – Early Years); characterize the time-space of playfulness and play in the transition process from Early Childhood Education (EI) to the initial years. The theoretical framework was mainly based on the contributions of Cavalcante and Dantas (2022), Ariés (1986), Martinati and Rocha (2015), Barcelos, Santos and Ferreira Neto (2015), Luckesi (2002), in addition to legal norms Early Childhood Education and Elementary Education advisors. The methodology followed a qualitative approach based on field research. As a data collection instrument, observation and semi-structured interviews were chosen. Through studies, it is understood that the transition from one stage to another must occur continuously, taking into account the singularities and the social and cultural context of children. Furthermore, play should be used not only as a resource to teach content, but also as an action that can occur spontaneously and freely, being relevant to child development. However, it is concluded that the interviewees show a lack of knowledge about the meaning of the transition and, furthermore, in the context investigated, playing and playfulness are practically non-existent, due to traditional practices that emphasize the teaching of content focused on literacy, in its mechanistic conception. In this way, it is identified that there is no adequate space and time to carry out the game in the 1st year of Elementary School and it is highlighted that its absence can cause harm to the child's development and learning. With the result of this investigation, it is expected to expand the discussion of this topic and understand the importance of time and space for playing in the transition from one stage to another.

Key-words: Transition; Early Childhood Education; Elementary School - Early years.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	15
2.1 Aspectos da legislação quanto às finalidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais	15
2.2 A criança como sujeito da transição: aspectos históricos do conceito de criança e infância	21
2.3 O lugar da brincadeira na transição	25
3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA PASSAGEM ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	32
3.1 Analisando as observações da turma do 1º ano	32
3.2 Discussões das entrevistas com a gestora e a professora	35
3.3 A ludicidade, a brincadeira e a transição	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A – Roteiro de observação	51
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista 1	52
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista 2	53

1 INTRODUÇÃO

O tema/objeto deste trabalho é a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, enfocando o lugar da ludicidade e da brincadeira neste processo. Inicialmente, importa destacar que a transição pode ser entendida como a passagem de um lugar para o outro, ou melhor, pode ser um processo de mudança, alteração ou transformação do estado das coisas, de uma situação a outra. Entretanto, a transição da Educação Infantil (EI) para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) requer muita prudência, para que ocorra uma constância entre as modificações introduzidas, confirmando a inserção das crianças e continuidade do processo de aprendizagem, enaltecendo suas singularidades e as diferentes conexões que elas fazem com os conhecimentos prévios.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental (EF-Anos iniciais) devem ser indissociáveis, pois as duas fases envolvem saberes, culturas, cuidados, brincadeiras, conhecimentos, afetos, atenção e etc. Entretanto, apesar de complementares, as duas etapas têm características e finalidades diferentes. Nessa ótica, a Educação Infantil objetiva a garantia de direitos como o acesso em creches e pré-escolas, possibilita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a partir do conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

Já o Ensino Fundamental (EF- Anos Iniciais) tem como prerrogativa facilitar a articulação com os momentos vivenciados na Educação Infantil, através da valorização das aprendizagens anteriores e a elaboração de novas formas de conhecer o mundo. Segundo Kramer (2007) tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental são compostos por desafios, principalmente, o de refletir sobre a creche, a pré-escola e a escola como lugar de formação de cultura, o de observar e identificar as crianças como sujeitos que possuem história, cultura e são também sujeitos sociais.

Na fase de transição da Educação infantil para os anos iniciais, em relação ao fazer pedagógico, deve ser um momento de acolhida e continuidade. Porém, muitas vezes, a ludicidade¹ e as brincadeiras, vão sendo apagados no contexto do ambiente escolar, denotando que as crianças são vistas como adultos em miniaturas². Surgem inúmeras regras, normas

¹ Luckesi (2023, p.21) afirma que a ludicidade pode ser “um estado interno de quem vivencia a experiência das atividades lúdicas [...]”

² Uma evidência disso é que “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (Ariès, 1986, p.69). Também, nessa mesma perspectiva “afirma-se que até o século XVII a criança era vista como um adulto em

mais rígidas que devem ser seguidas por todos, inclusive o educando. Elas abrangem o tempo, o espaço, a relação entre crianças e entre adulto-criança, dentre outros aspectos da rotina do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o ingresso da criança no primeiro ano dos anos iniciais é, muitas vezes, marcado pela ruptura, desconsiderando-se a saída recente da educação infantil, etapa que tem a brincadeira, interações, jogos e atividades lúdicas como objetivos em destaque e que facilitam o processo de aprendizagem dos pequenos. Nesta direção, na passagem da educação infantil para o ensino fundamental a criança se depara com diversas situações com as quais não têm familiaridade, podendo fazer emergir atitudes de resistência ao novo (Cavalcante; Dantas, 2022).

Segundo Machado e Salva (2021) a escola, como um todo, deve se organizar para este processo de transição, visto que o papel do professor é fundamental, mas precisa do suporte da gestão, como segmento primordial da escola, onde as relações vivenciadas no contexto escolar devem ser de responsabilidade da “gestão da transição”, no qual deve ser realizada uma busca constante sobre a forma coletiva de auxiliar a prática pedagógica de maneira que possa contribuir com o fazer pedagógico dos professores, visto que a gestão escolar tem o papel fundamental no processo de transição e possivelmente deve estar inteirado das discussões e práticas educativas, tendo em vista as especificidades da infância, fazendo com que essa passagem seja significativa e sem rupturas para a criança (Machado; Salva, 2021).

Além disso, na Educação Infantil e nos anos iniciais, ambas as etapas trabalham com crianças, as quais necessitam da brincadeira para seu desenvolvimento. Por esse motivo, a brincadeira é uma atividade fundamental da infância, que está ligada ao desenvolvimento infantil, podendo ser constituído de forma individual ou coletiva (Cordazzo; Vieira, 2007).

Além disso, importa destacar que a brincadeira pode ser tanto simbólica como de regras, não possui apenas características de recreação ou de entretenimento. Através da brincadeira a criança, sem o propósito, incentiva uma série de aspectos que auxiliam no desenvolvimento individual e social (Cordazzo; Vieira, 2007).

A brincadeira é apresentada como uma linguagem natural do educando, particularmente, até o fim da infância (12 anos)³ e não pode ser retirada por completo logo após a transição da EI para o EF - Anos Iniciais, porque independente da série escolar o

miniatura e não havia nada que as distinguisse dos adultos, sendo, por esse motivo, possível justificar a inexistência do sentimento de infância” (Trindade, 2014, p.50).

³ De acordo com a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, (Brasil, 1990).

lúdico auxilia o educando em relação a forma de pensar e interagir com as outras crianças e com o mundo ao seu redor (Luckesi, 2014). Isto posto, surgem os seguintes questionamentos: como a docente que atua no 1º ano do ensino fundamental percebe e implementa a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando a importância da brincadeira e o papel da gestão escolar nesse processo?

As inquietações surgiram a partir das observações realizadas no campo do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, referente aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano), no período de 13 de fevereiro a 02 de junho de 2023. Assim sendo, foi possível a partir das observações realizadas durante o Estágio Supervisionado III a ausência de brincadeiras, de aulas dinâmicas e o tempo de exploração dos espaços externos, ou seja, fora da sala de aula, em razão de uma metodologia predominantemente tradicional, que está longe de ser significativa para a criança.

Assim, identifiquei a necessidade de apresentar posteriormente na regência os diferentes tipos de “brinquedos e brincadeiras” para crianças, considerados alunos no 1º ano dos anos iniciais, visto que observei a ausência de atividades lúdicas nas práticas educativas. Diante disso, é importante frisar que o lúdico no desenvolvimento da criança desde a Educação Infantil possibilita e facilita a aprendizagem, interação, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, do educando, por isso é uma fonte de prazer (Luckesi, 1998).

Além disso, é de suma importância ressaltar que a “ludicidade não é um termo direcionado” (Luckesi, 2014, p. 13). Em muitos casos, principalmente no senso comum, a ludicidade pode ser considerada às denominadas atividades lúdicas, mas somente o sujeito que vivencia qualquer tipo de atividade pode dizer se a ação foi lúdica ou não lúdica (Luckesi, 2014).

Na fase dos anos iniciais do ensino fundamental, a lógica é que a criança do 1º ano acabou de sair da educação infantil, e essa ausência das atividades lúdicas pode atrapalhar o desenvolvimento da criança como um ser crítico, pensante e criativo, capaz de solucionar os impasses da vida cotidiana, em outras palavras, capaz de criticar o mundo que a cerca. Por isso, é de fundamental importância a ampliação das formulações teóricas a esse respeito, visando contribuir para outros estudantes da área, possibilita um olhar mais crítico como a ruptura/quebra das atividades lúdicas e brincadeiras no Ensino Fundamental - Anos Iniciais podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem e, também, como pode ser vista a partir de um olhar pedagógico. Isso propicia a identificação de práticas bem-sucedidas.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar, na perspectiva de uma docente e da gestora pedagógica, de uma instituição pública da cidade de João Pessoa, o

processo de transição da educação infantil para anos iniciais e o lugar da brincadeira nessa passagem. Para atingir o objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: descrever concepções da gestora pedagógica e da professora sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais; identificar os desafios e possibilidades do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (EF- Anos iniciais); caracterizar o tempo-espaço da ludicidade e da brincadeira no processo de transição da Educação Infantil (EI) para os anos iniciais.

Em face dos objetivos, a metodologia adotada nesta pesquisa é abordagem qualitativa que tem como objetivo facilitar a compreensão do problema, possibilitando uma familiaridade com o problema estudado em cenários reais, além do aprimoramento das ideias e hipóteses, como afirma Gil (1999).

Ademais, quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, ou seja, uma sondagem de todas informações possíveis de serem captadas para construção do trabalho de pesquisa. Segundo Gil (2002) o pesquisador deve realizar a maior parte da pesquisa pessoalmente, ou seja, como diz a expressão ‘cara-crachá’, observando de forma direta e em maior tempo possível a situação de estudo, naquela comunidade.

Sendo assim, para entender a transição da educação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, foi realizada uma pesquisa de campo. Nesse caso, pode-se dizer que a pesquisa de campo deve ser constituída através da observação direta das atividades do grupo analisado e de entrevistas com informantes para entender a realidade a partir de explicações e interpretações do que de fato é real naquele grupo ou contexto (Gil, 2002).

Quanto ao *lôcus* da pesquisa, foi realizada em uma escola situada na cidade de João Pessoa/PB, Bairro Jardim Veneza. Os sujeitos da investigação foram duas participantes, a professora do 1º ano e a gestora pedagógica, também, a sala de aula e as crianças da turma observada. A escolha das participantes levou em consideração que o processo de transição requer uma articulação entre o trabalho docente e apoio da gestão escolar.

Quanto às observações, utilizadas como instrumento de coleta de dados, foram realizadas nos dias 10, 11, 12, 13 e 14 do mês de junho, no turno da tarde, na pausa do período. Esta pesquisa teve, ainda, como instrumento de coleta de dados as entrevistas, as quais foram realizadas individualmente com cada participante (professora e gestora). Segundo Gil (2002) a entrevista é considerada uma técnica que apresenta maior flexibilidade. Diante disso, o entrevistador é guiado por um roteiro que pode ser decorado ou até mesmo escrito ou registrado no caderno. Deve-se utilizar estratégias para elaboração da entrevista, dentre as

quais o foco e especificação dos dados que se deseja alcançar e a definição das perguntas. Importa frisar que o entrevistador precisa ter uma boa oratória e conceber os aspectos relevantes que tendem a objetivar o problema de pesquisa. Portanto, a escolha das perguntas é realizada a partir da necessidade do que se delimita na pesquisa (Gil, 2002).

Por fim, para interpretação dos dados coletados foi utilizado o embasamento teórico de estudos realizados durante a construção desta pesquisa, para melhor entendimento da temática analisada. Em outras palavras, foi discutido sobre dois dias de observações sendo 11 e 12 de junho de 2024, escolhidos por atender os tópicos destacados no roteiro de observação, já nas análises das entrevistas foi possível organizar conforme as concepções da professora do 1º ano e da gestora pedagógica, sobre transição, ludicidade, espaço-tempo e brincadeira.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: a introdução inclui a problemática do tema, a questão norteadora, os objetivos da pesquisa e os caminhos metodológicos da pesquisa, no qual consta o tipo da pesquisa, o lócus da pesquisa, os sujeitos e o instrumento de coleta de dados. No segundo capítulo consta a fundamentação teórica estruturada nos seguintes tópicos: finalidades da Educação e dos anos iniciais do Ensino fundamental; o sujeito da transição; o lugar da brincadeira na transição. Na sequência, o terceiro capítulo contém a descrição e análises das informações coletadas no campo de investigação. Por fim, não menos relevantes as considerações finais e, por último, as referências.

2 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico, será abordado o entendimento sobre as finalidades da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF-Anos Iniciais) bem como o processo de transição entre as duas etapas. Importa destacar que tal processo necessita se evite a ruptura nas modificações introduzidas, possibilitando integração e a continuação dos processos de aprendizagens das crianças, favorecendo suas características, particularidades e singularidades, e as distintas relações que são estabelecidas com os conhecimentos, como natureza das ações realizadas em cada etapa (Cavalcante; Dantas, 2022).

2.1 Aspectos da legislação quanto às finalidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação como um todo passou a ser dever do Estado a sua garantia e da família. Nesse momento, a Educação Infantil alcançou o marco histórico por também fazer parte da Educação Básica, o Art. 208 da CF afirma que “a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Assim, a Educação Básica passou a ter três etapas sendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Posteriormente, com finalidade de entender a definição de Educação Básica pela legislação, será apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que trata exclusivamente da Educação no Brasil, sendo uma contribuição para a Constituição Federal de 1988.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece a organização do sistema educacional no Brasil da Educação Básica ao Ensino superior, tendo as seguintes divisões: Educação infantil sendo creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), Ensino Fundamental - Anos iniciais (6 a 10 anos) e Anos finais (11 a 14 anos) e assim por diante referente a cada etapa.

A Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica. Nessa circunstância, a Educação Infantil considerada a etapa inicial da Educação Básica foi estruturada de acordo com a LDBEN (Brasil, 1996), por meio de algumas configurações como: a identificação dos espaços destinados às crianças, carga horária parcial e integral, a

forma de avaliação, o controle de frequência destinada a essa etapa inicial da Educação Básica e etc., sendo as crianças de 0 a 3 anos destinada a creche, 4 e 5 anos a pré-escola Além disso, importa frisar que a Lei nº 9.394/1996 estabelece que a finalidade da Educação Infantil é a de possibilitar o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus diferentes aspectos.

Consoante a Emenda Constitucional nº59/2009 (Brasil, 1996) a Educação Infantil começou a atender a faixa etária de zero a cinco anos, sendo obrigatória para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Agora, importa apresentar as finalidades da Educação Infantil. Segundo a LDBEN (Brasil, 1996) no Art. 29 destaca que o objetivo da etapa inicial é o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, visto que deve ocorrer em todos os seus aspectos, do ponto de vista físico, psicológico, intelectual e social, onde deve ser acrescentado a ação da família e da comunidade, visando o desenvolvimento, da mente e do corpo da criança, favorecendo a socialização e construção da sua identidade.

Dando continuidade à contextualização, em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI, onde destaca as orientações pedagógicas para Educação Infantil, são apresentadas as compreensões e a relevância da inseparabilidade entre o educar e o cuidar como base para a Educação Infantil. Diante disso, o educar relaciona-se às situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que ajuda a criança no seu desenvolvimento com direito aos conhecimentos mais estendidos e novas descobertas, já o cuidar refere-se ao entendimento do pequeno no processo de desenvolvimento contínuo e que deve ser compreendido a partir de suas particularidades e singularidades, respeitando assim às suas necessidades (RCNEI,1998). Diante disso, compreende-se a finalidade da etapa inicial da Educação Básica.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) tinham como objetivo orientar os encaminhamentos no que diz respeito ao planejamento, currículo e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Depois, passou por uma reformulação e foi estabelecida a resolução CNE/CEB nº 5/2009, com a finalidade de colocar a criança como protagonista do trabalho pedagógico, e serviu como assistência para o fragmento destinado à Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina o conjunto de aprendizagens e desenvolvimento fundamentais que os educandos devem desenvolver ao longo da sua vida na Educação Básica. Mesmo tendo caráter normativo, a BNCC demonstra que não deve ser considerada como currículo, mas com base no próprio

texto, refere-se a um documento que direciona as instituições educacionais públicas e privadas no Brasil.

Segundo a BNCC (2017) pode-se dizer que a Educação Infantil tem como foco o cuidar e o educar, entendendo o cuidado como algo indispensável no processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas têm a função de acolher todos os conhecimentos e vivências apresentadas pelas crianças que carregam desde do ambiente familiar e do contexto social, sendo esses os seus maiores vínculos afetivos.

Nessa etapa, o professor tem a tarefa de ampliar esses conhecimentos e habilidades, influenciando novas descobertas e aprendizagens através da socialização e autonomia, de maneira a acrescentar na educação familiar que deve caminhar juntamente à educação escolar. Entretanto, as crianças possuem direitos como: brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se, que devem ser levados em consideração, visto que auxilia no processo de aprendizagem, conhecer a sua origem, contexto histórico e social que as crianças estão inseridas e os conhecimentos prévios que foram adquiridos no decorrer de suas descobertas (Brasil, 2017).

Quanto às finalidades do Ensino Fundamental, importa destacar as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 (nove anos), a partir da Resolução nº7 de dezembro de 2010, estabeleceu o reconhecimento dos princípios éticos, estéticos, direitos e deveres para o desenvolvimento da identidade pessoal dos educandos, dos profissionais da educação, entre outros (Brasil, 2010). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser garantido:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010, p.8).

Dessa forma, entende-se que para cumprir as finalidades dos anos iniciais a escola deve considerar as experiências de vida do educando como seres capazes de protagonizar ações que contribuem para a sua formação cidadã. Soares (1999) afirma que alfabetização é aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita que ocorre através de atividades de letramento, já o letramento é o uso social das práticas de leitura e escrita, são

dois processos distintos ao mesmo tempo indissociáveis que ocorrem simultaneamente. Isso auxilia o sujeito a construir sua formação cidadã.

Segundo a LDBEN (Brasil, 1996) são necessárias normas mais detalhadas e orientações para alcançar a formação básica do cidadão, no qual o educando vai tomando a condição de um sujeito de direito. Diante disso, considera-se que a finalidade do Ensino Fundamental abrange também questões destacadas no Art. 32, conforme os seguintes encaminhamentos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

O que se entende em relação à finalidade dos anos iniciais do ensino fundamental diz respeito ao objetivo como forma de garantia do acesso e permanência na escola, a necessidade de desenvolver práticas de leitura, escrita e cálculo, possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito, ampliar habilidades de aprendizagem e o pensamento crítico para auxiliar nos desafios futuros que surgirão no dia a dia perante o contexto escolar (Brasil, 1996).

Chama atenção o fato de que a brincadeira, tão presente na normatização da Educação Infantil, desaparece das orientações. A legislação, portanto, desconsidera que a criança de 6 anos, que ingressa no 1º Ano, poucos meses antes tinha 5 anos e que sua necessidade de brincar não desapareceu neste curto período de tempo. Ao contrário, permanece como parte constituinte da sua inteireza como ser humano em pleno desenvolvimento.

Atualizando a análise para a BNCC (Brasil, 2017) do Ensino Fundamental (EF-Anos Iniciais) verifica-se a mesma ausência. Segundo a normativa, nesta etapa, as crianças vivem diferentes e relevantes mudanças para o seu desenvolvimento, que acontecem a partir do conhecimento de si, nas relações com os outros e com o mundo. Nessa fase, as crianças ampliam suas interações com o espaço, tem o contato com múltiplas linguagens, que envolve a escrita e os usos sociais e da matemática, além disso, podem interagir com o mundo letrado e assim possuir novas descobertas de aprendizagens, com normas que regem as relações entre as pessoas utilizadas no ambiente escolar e além do espaço educativo.

Além do mais, como finalidade para os anos iniciais pretende-se que as crianças desenvolvam a oralidade, valorizem as diferenças, elaborem registros artísticos, midiáticos e científicos, se apropriem do sistema de escrita alfabética e entre outros, também, como o sistema de signos matemáticos e o entendimento do tempo e do espaço destinado para as atividades lúdicas e as brincadeiras (Brasil, 2017).

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011) a entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tem instigado questionamentos tanto para o EF-Anos Iniciais quanto para EI, principalmente quando o assunto diz respeito aos espaços e práticas pedagógicas e sua adaptação para a faixa etária das crianças.

Sob outra perspectiva, “a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental abrange aspectos físicos, pedagógicos e curriculares que precisam estabelecer uma relação coerente” (Cavalcante; Dantas, 2022, p.9). No entanto, a inserção desse sujeito envolve diferentes questões que devem ser levadas em consideração durante essa passagem.

Assim, a passagem de uma etapa para outra também pode ser chamada de transição. Isto posto, a palavra transição pode ser compreendida através da etimologia, pois origina-se do latim *transit(i)o, onis* que significa ação de passar. Em outras palavras, a transição pode ser entendida como uma passagem do velho para o novo, uma modificação ou transformação, também, pode representar a saída de um lugar para outro.

A transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais enfatiza a superação de diferentes desafios pelas crianças. Portanto, é relevante que haja uma integração e ininterrupção das aprendizagens, de forma que até a acolhida seja preenchida com muita afetividade, evitando a fragmentação e ruptura do trabalho pedagógico de uma etapa para outra (Brasil, 2017).

De acordo com Cavalcante e Dantas (2022),

Esta transição deve acontecer de forma natural e compassada. As mudanças que envolvem essa transição refletem também na prática docente, no intuito de tornar o processo de transição algo prazeroso, onde o brincar, o cuidar, o educar e o interagir, se integrem, pois, esses conceitos fazem parte da educação na infância (Cavalcante; Dantas, 2022, p.9).

Quando se fala em transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, refere-se ao momento de resistência, medo e angústias, o período mais sensível para as crianças pois é necessário tempo para adaptação, visto que é uma fase considerada o momento de descobertas e desenvolvimento da criança, onde o brincar, o cuidar e o interagir deve estar incluído na passagem de uma etapa para a outra (Cavalcante; Dantas, 2022).

Segundo Martinati e Rocha (2015) em relação ao desenvolvimento infantil e o ingresso na escola, Vygotsky chama de situação social do desenvolvimento a mudança que ocorre durante o período de cada idade, permite à criança criar novas características da personalidade, já que o contato com o contexto social é o melhor meio para o desenvolvimento, onde o social pode se transformar no individual. Assim, o primeiro passo a ser realizado ao estudar alguma idade é explicar a situação social do desenvolvimento.

Cavalcante e Dantas (2022) evidenciam que no itinerário escolar, o educando passa por diversas mudanças, inclusive na sua rotina. Dessa maneira, na Educação Infantil em alguns casos há integração no espaço escolar e as interações dos educandos uns com os outros acontecem a partir de brincadeiras e são planejadas mediante as atividades pedagógicas, já no Ensino Fundamental (EF-Anos Iniciais) as práticas pedagógicas devem destacar a importância da passagem de uma etapa para outra, visando a continuação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Portanto, a brincadeira deve fazer parte dessa transição, uma vez que ela é o eixo estruturante da etapa da Educação Infantil.

Importa destacar que a contribuição de toda comunidade escolar é de suma importância na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais, porque não é apenas responsabilidade do professor e da gestão escolar entender que a transição é um processo contínuo. Assim, a gestão escolar tem a função indispensável, orientando crianças, pais e professores, estando envolvida em todo o processo, podendo favorecer e contribuir com a qualidade da escola e fazendo com que toda a comunidade escolar esteja envolvida com a passagem das crianças de uma etapa para outra (Machado, 2019).

Machado (2019, p.119) afirma que,

[...] compreende-se que a gestão escolar e, mais especificamente, a gestão da transição devem atentar para esse processo de transição e pensar, em conjunto com as professoras, práticas que vão além de alfabetizar, visto que existem outros conhecimentos importantes que precisam fazer parte do contexto. (Machado, 2019, p.119).

A escola deve oferecer um repertório variado de conhecimentos e habilidades, não se restringindo ao ensino da língua materna e, ao mesmo tempo, pensar em como garantir que a brincadeira continue fazendo parte do cotidiano da criança. A gestão escolar deve estar atenta e orientar os professores na realização de diferentes práticas pedagógicas. Conforme Machado (2019) existe uma necessidade em refletir sobre as práticas pedagógicas que definem a criança como sujeito de direito e possui necessidades específicas no seu desenvolvimento, ações essas que compreendam as particularidades e singularidades da infância.

Em suma, foi destacado o entendimento sobre as legislações que estabelecem a organização da Educação Infantil e os Anos Iniciais, que é o foco desta pesquisa. Além disso, foi apresentado que o elo indispensável da Educação Infantil é o cuidar e educar, tendo em vista a formação integral da criança de até cinco anos. Já o Ensino Fundamental objetiva a formação cidadã do sujeito, com foco na escolarização.

Em seguida, para melhor compreensão no próximo tópico serão abordadas as noções de “criança” e “infância”, com objetivo de identificar quem é o sujeito na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 A criança como sujeito da transição: aspectos históricos do conceito de criança e infância

Para alcançar o entendimento sobre a criança como sujeito da transição, será apresentado com base no ponto de vista de Ariès (1986), um breve histórico das concepções de criança e infância. Sendo assim, será apresentado como as crianças e suas infâncias eram compreendidas, desde o entendimento da criança como adulto em miniatura, até a percepção da criança como um ser social e sujeito de direitos.

A etimologia da palavra ‘criança’, origina-se do latim ‘*creare*’ que significa produzir, ou erguer, do mesmo radical sinônimos das palavras ‘criação’ e ‘criatividade’. A etimologia da palavra infância, sua origem vem do latim ‘*infantia*’, que quer dizer idade até os sete anos.

Na obra de Ariès (1986) “História Social da Criança e da Família”, foi realizado um estudo com base em representações no repertório de imagens, sobre o olhar da infância na Idade Média, sendo do período medieval até a modernidade. Ainda mais, foi abordado sobre o modo de como a sociedade enxergava o ser criança, que no decorrer dos anos concebia novos olhares/perspectivas. Como destaque na obra, deve ter como foco para este texto o capítulo intitulado ‘A descoberta da infância’, Ariès (1986) destaca que até o século XII o sentimento de infância não existia, principalmente, quando não se achava em obras as representações das crianças.

A arte medieval recordava as crianças como miniatura dos adultos, possuindo as mesmas aptidões, feições e características físicas, mas desenhados com formas e tamanhos menores. Ele ressalta: “No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.” (Ariès, 1986, p.51), por muito tempo a criança se figurava no modelo de um adulto

em miniatura e estava representada nas obras daquela época, sendo a idealização de infância naquele período.

No século XIII existiam tipos de criança mais perto do sentimento moderno de infância. A priori, a criança foi vista a partir da representação de um jovem ancestral, aparentemente uma criança mais ou menos grande e, depois, outro exemplo da época seria o menino Jesus ou Nossa Senhora se a criança fosse do gênero feminino. Diante disso, as representações se basearam em personagens religiosos, o retrato da infância com diferentes modelos de representações santas, consentindo um novo olhar sobre a criança. Posteriormente, no século XV e XVI, apresenta-se o repertório de imagens religioso, denominado pelo autor como iconografia leiga, no qual as crianças começam a ser vistas em pinturas, em vários acontecimentos do dia a dia. E esses momentos iconográficos que foram retratados se referiam: [...] à criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando e etc. (Ariès, 1986, p.55).

Isto posto, destaca-se uma nova visão sobre a criança que está presente na sociedade na época. Entretanto, a convivência das crianças juntamente com os adultos acontecia no mesmo espaço. Segundo Ariès (1986), ainda no século XV surgiram novos modelos diferentes de representações da infância sendo “o retrato e o *putto*”. Agora, as crianças estavam presentes nas coleções de retratos como crianças reais. As famílias começam a produzir materiais com imagens de crianças mortas para comprovar a sua existência no mundo por meio do registro.

Conforme Ariès (1986) aparece um novo interesse sobre o repertório de imagens das crianças que tinham pouca oportunidade de sobreviver às guardas, para manter os traços e contornos das crianças, mesmo estando com vida ou mortas, para permanecer na lembrança das famílias.

Ariès (1986) explica que:

O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou, portanto, um momento muito importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária. A criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais (Ariès, 1986, p. 58).

Esses fatos apresentam um novo sentimento com relação à criança pertencente a uma família social. No final do século XVI, foi quando surgiu o *putto*, que comportava os registros das crianças literalmente nuas, apresentando como fundamento as representações da mitologia de Eros, que sempre aparecia nu ou com poucas vestimentas, apresentando a nudez como

padrão a ser seguido no corpo da criança e exibindo de maneira decorativa, alcançou de certo modo a imagem do menino Jesus (Ariès, 1986).

Ariès (1986) destaca no capítulo “Os Dois Sentimentos da Infância” não existia o sentimento de infância no período medieval, o que existia de fato era um sentimento que foi denominado de “paparicação”, podendo dispensar a afeição materna que não é o mesmo de sentimento da infância, ou melhor, seria a consciência da particularidade da criança que diferenciava a criança do adulto, e quando dispensava o cuidado da mãe ou ama, acontecia a entrada da criança no mundo adulto. Com outras palavras, “a maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos” (Ariès, 1986, p. 158).

Segundo Lopes (2018) o que marcou o final do século XVII foram as transformações de cunho social, religioso, econômico e político. Além disso, começa a particularização da infância e a reorganização do espaço determinado para as crianças, onde nasce a sociedade burguesa, marcada nos ideais do liberalismo. A criança agora não fazia mais parte do convívio coletivo e se encontrava no seio familiar, onde “a necessidade de intimidade e privacidade encontra na reorganização da família um caminho para o distanciamento da coletividade” (Lopes, 2018, p.25).

Agora, o espaço familiar é considerado o primeiro local para a infância, pois é um espaço de afeição e aprendizado entre pais e filhos. Também, nesse momento, a escola e família dividiam a responsabilidade sobre a infância recém construída, no qual o local de aprendizagem que antes era apenas no cotidiano, passou a ser na educação escolar (Lopes, 2018). Ainda, no século XVII o sentido da infância foi conveniente ou não para algumas pessoas, se deu através do interesse de quem faz uso. Sendo assim, “significados de “infância” variam de acordo com os interesses destinados pela sociedade às suas diferentes camadas sociais, estabelecendo diferentes caminhos para vida adulta” (Lopes, 2018, p.31).

Destarte, não há uma única infância, em cada contexto e local existem diferentes infâncias. Segundo Lopes (2018, p.24) “toda criança é criança de um local”. Nesse sentido, pode-se dizer que a Europa foi a pioneira em relação ao sentimento de infância, mas, em outros lugares do mundo já existia um pensamento sobre o ser criança e a infância, por isso, no continente europeu configurou-se apenas um modelo de infância, que pode ser vista em muitos casos principalmente no contexto escolar brasileiro.

Lopes (2018) ressalta que:

Assim, podemos dizer que as condições materiais e simbólicas de produção da existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas, sim, de culturas infantis, caracterizado desse modo a pluralidade que lhes é inerente (Lopes, 2018, p.32).

O sentimento moderno de infância retrata que existem culturas infantis de diferentes locais. Sendo assim, essa nova visão sobre as crianças e suas infâncias pode ser apresentada como “a infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas da infância, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições [...]” (Lopes, 2018, p.24).

Aliás, a infância é uma etapa da vida humana e não uma preparação para a vida adulta. Já a criança é entendida na contemporaneidade como “[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009). Dessa forma, entende-se a criança como sujeito da transição que possui direitos inclusive o de brincar.

Cavalcante e Dantas (2022, p.5) afirmam que,

A infância é entendida como categoria social, ou seja, de acordo com o contexto social em que está inserida e como período da história de cada um(a). Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Essa experiência com a cultura é o elo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (Cavalcante; Dantas, 2022, p.5).

Nessa situação, a criança é considerada um sujeito que possui direitos, “desde bebê, estabelece relações com as pessoas e os objetos, cria suas relações com o meio que a cerca” (Cavalcante; Dantas, 2022, p. 5). Na educação escolar, esse educando precisa lidar com diferentes transformações de rotina, na Educação Infantil o que se aguarda da criança ao ingressar nesse novo espaço é a partilha e interação dos seus conhecimentos prévios. No entanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental aumentam a demanda por aprender a maior quantidade possível de conteúdos estruturados na perspectiva disciplinar, acarretando mudanças na rotina e adaptações.

Por outro lado, “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (Kramer, 2007, p.13). Kramer (2007) enfatiza que a criança precisa ser considerada uma colecionadora, que produz história, cria cultura, dá significado ao mundo, brinca e nisso habita suas singularidades. A referida autora afirma que,

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteyras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (Kramer, 2007, p.16).

Isto posto, no processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental o imaginar, brincar e produzir é relevante quando se faz presente na trajetória educacional de cada criança, em que experiências significativas irão sendo colecionadas e assim possibilitando uma maior interação com as coisas do mundo.

Portanto, a criança durante a passagem de uma etapa para outra tem necessidades específicas que precisam ser consideradas na escola, dentre elas a brincadeira. Na Educação Infantil, ela constitui um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Entretanto, ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental esta necessidade é negligenciada. Com isso, entende-se a criança como sujeito da transição que precisa ser compreendido através das suas particularidades e singularidades, pertencente nos diferentes contextos histórico, social e cultural.

No próximo tópico será abordado em qual espaço e o tempo essa criança se encontra e qual a relevância da brincadeira na passagem da Educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 O lugar da brincadeira na transição

Para melhor compreensão, neste tópico será destacado o lugar da brincadeira na transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, será apresentado a brincadeira como ação que pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na etapa da Educação Infantil a interação e a brincadeira são os eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Compreende-se a criança como um ser que brinca, imagina, cria, aprende e se desenvolve a partir do entrosamento com os pares, constrói hipóteses e estrutura seus pensamentos. Entretanto, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a brincadeira não faz

parte das orientações da etapa - conforme indicado em tópico anterior -, mesmo sendo uma etapa da Educação básica que também lida com crianças (Brasil, 2017).

Importa salientar que o desenvolvimento integral da criança deve ser contínuo e não pode ser excluído na passagem de uma etapa para outra. Dessa forma, a experiência vivida anteriormente deve ser levada em consideração para dar seguimento ao desenvolvimento infantil. Nesta ótica, Mello (2022) afirma: “o brincar na Educação Infantil potencializa um momento incomparável, único. Com a entrada no Ensino Fundamental esse período de brincadeiras é excluído em muitas escolas” (Mello, 2022, p.8). Portanto, deve haver uma continuação no processo de aprendizagem da criança considerando todas as vivências anteriores.

Segundo Mello (2022, p.13) “a Educação Infantil pode muitas das vezes, fazer parte do primeiro processo de transição da criança pequena, a transição casa/ escola”. Diante disso, em muitos casos a criança ao chegar na escola nos anos iniciais se depara com uma mudança da rotina de forma radical, os horários da brincadeira são reduzidos, limitando-se ao recreio, e surgem muitas novas regras. Mesmo já possuindo uma bagagem de experiências trazidas do seio familiar e do meio social, as crianças precisam agora se adaptar à nova rotina. Mas, a experiência anterior da criança deve ser enaltecida, respeitada e compreendida no ambiente escolar, para que as ações introduzidas sejam aceitas e cada vez mais significativas, inclusive o direito de brincar que jamais pode ser retirado da criança, pois estimula a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito desde a Educação Infantil como destaca a BNCC (Brasil, 2017).

Segundo Abrão (2015) em algumas situações as salas de referências na Educação Infantil rompem com o modelo tradicional, sendo organizadas em células ou em círculos, favorecendo as práticas dos professores como ações que são planejadas e essenciais para o processo de aprendizagem das crianças. De outro modo, nos anos iniciais em diferentes casos o que prevalece são as carteiras enfileiradas. Nessa situação, em raros casos não há uma figura em evidência, mas sabe-se que na maioria dos cenários o professor/instituição decide tudo e as crianças apenas obedecem.

Com isso, entende-se que na fase inicial, independente da organização da sala, o foco deve ser a formação integral da criança tendo em vista os elos fundamentais da Educação Infantil com o educar e cuidar. De outra forma, compreende-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental o foco maior pode estar centrado na escolarização. Assim, fica a critério da instituição/professor incluir a brincadeira no espaço-tempo reservado para as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas com as crianças, a partir do entendimento de que a brincadeira é uma ação relevante para o desenvolvimento infantil (Abrão, 2015).

Portanto, o brincar, que é eixo estruturante na Educação Infantil, em curto intervalo de tempo, passa a inexistir ou ocupar um lugar secundário na vida escolar das crianças. Segundo Abrão (2015, p.237), nos anos iniciais do Ensino Fundamental “o tempo destinado ao brincar resume-se, geralmente, em uma hora semanal, a chamada “hora do brinquedo”. Aumenta a quantidade de afazeres que devem ser realizados pela criança durante a semana, levando a brincadeira a ser resumida em uma hora, ou melhor, esteja em segundo plano. Segundo Fortuna (2000, p.3) “nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” [...]”. Entretanto, favorecer o brincar na escola, em outros tempos, não significa negligenciar os conteúdos de ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem, pois as crianças aprendem muito pelo simples ato de brincar. Por isso, outro modo de restringir a brincadeira na rotina dos anos iniciais é colocá-la a serviço dos conteúdos.

Há uma separação entre o brincar e a aprendizagem no Ensino Fundamental que pode ser compreendida por Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015), do seguinte modo:

A dicotomia entre brincar e aprendizagem no Ensino Fundamental se constitui como um problema, na medida em que não se reconhece a brincadeira como produção cultural das crianças, que lhes confere identidade, mas sim como instrumento pedagógico que possui intencionalidades específicas para aquisição de conhecimentos que ajudarão as crianças na apropriação dos saberes. (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015, p. 93)

Então, nessa circunstância é perceptível que o lugar da brincadeira nos anos iniciais se apresenta de forma superficial usada apenas para ensinar algum conteúdo, e somente no horário que dá, sem levar em consideração a sua importância para produção de cultura das crianças em diferentes idades/séries.

Para Fortuna (2000, p.4) “é possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano”. Entretanto, não interessa o horário, onde, o que e como, o importante é brincar de diferentes formas e nos mais diversos espaço-tempo, pois considera-se como um momento de troca de conhecimento e não necessariamente de maneira fechada, mas de forma livre e divertida.

Segundo Barros (2009), o brincar deve ser levado em consideração na sala de aula, mas não como uma possibilidade para ensinar os conteúdos, seja com objetivos didáticos ou exclusivamente para alfabetizar, mas possibilitar o educando a construir o pensamento crítico e entender o mundo ao seu redor. Também, deve ser evidenciado o brincar como uma ação que contribui para desenvolvimento da criança, a organização e reestruturação de suas percepções e interação com o outro. Nessa circunstância, o ambiente que favorece o

desenvolvimento infantil “[...] a escola, como espaço de múltiplas relações, precisa ser um espaço também para o brincar, oportunizando sua interação com o mundo” (Barros, 2009, p.56). Assim, pode-se dizer que a escola também deve ser o lugar para a brincadeira, principalmente quando os sujeitos são crianças.

Barros (2009, p.54) afirma, ainda, que “o brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização”. O brincar tem que ser compreendido como uma ação fundamental que estimula o desenvolvimento integral da criança possibilitando-a o conhecimento do mundo adulto, podendo facilitar a capacidade de opinar e refletir sobre os acontecimentos ao seu redor. Por isso, esse brincar não deve ser efetivado a serviço dos conteúdos.

Para Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015) os jogos, brinquedos e brincadeiras não podem ser apenas utilizados como forma de adquirir conhecimento de um determinado conteúdo, mas como um instrumento pedagógico com intencionalidades que tem por finalidade o aprimoramento das relações cotidianas, a partir do entendimento sobre o contexto social que a criança está inserida estabelecendo assim a construção da sua identidade, facilitando a identificação de diferentes brincadeiras populares e modificando a sua vivência em aprendizado. Portanto, a brincadeira não deve ser resumida apenas aos conteúdos de ensino, entende-se que o brincar tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental favorece a aprendizagem da criança, devendo, dessa forma, estar presente na passagem de uma etapa para outra.

Importa destacar que “no momento em que a criança brinca, ela se constitui como sujeito, relaciona-se com o outro e conhece o mundo por meio de atividades que caracterizam a geração à qual pertence” (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015, p. 94). Apesar disso, muitas vezes, na escola, o intervalo é o momento de bonificação em que as crianças podem brincar. Nesse caso, deixa-se de lado a noção de brincar como forma de aprendizagem, interação e desenvolvimento, pois a brincadeira deve ser realizada no decorrer de todo o processo, sendo livre ou mediada.

Para Fortuna (2000, p.9) “a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos”. Portanto, o brincar deve estar presente no espaço escolar principalmente na sala de aula. Nesse contexto, o professor deve reconhecer que o educando tem uma participação ativa nas atividades de ensino, sendo o sujeito fundamental no processo de aprendizagem.

Fortuna (2000, p.9) ressalta que,

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como *brincar*, na concepção de Winnicott, *é um modo particular de viver*, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer (Fortuna, 2000, p.9).

Nessa circunstância, para que uma atividade seja considerada lúdica no espaço escolar depende das experiências anteriores e da percepção individual de cada sujeito. Nesse sentido, o lúdico está relacionado à ideia do prazer que reside naquilo que se faz, também, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo.

De outra forma, Bacelar (2009) explica que,

A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza. Porém, a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica (Bacelar, 2009, p. 29).

Como destacado anteriormente, a atividade lúdica é uma fonte de prazer e satisfação para os indivíduos, é vista como uma expressão externa que para tornar-se vivência lúdica, ou ludicidade, é necessário que esteja internalizada no sujeito propiciando uma sensação de plenitude, prazer e alegria. Ela pode ser uma forma de expressão, criatividade e diversão. Assim, pode-se dizer que a ludicidade é entendida como uma expressão interna que conecta o externo (objetivo) com o interno (subjetivo), por isso está ligada a atividade lúdica que é considerada uma expressão externa, que em muitas situações equivocadamente podem ser interpretadas tendo a mesma função (Bacelar, 2009).

De outra forma, importa destacar que a ludicidade é apresentada como um estado de consciência que implica na prática da atividade lúdica. Por isso, as atividades lúdicas estão fundamentadas na ideia do prazer pela realização da atividade e a ludicidade destaca a subjetividade do sujeito e vincula-se ao estado de consciência presente na execução da atividade lúdica. Sendo assim, Luckesi (2002) sugere que o ser humano vivencie esse estado ao longo da vida.

Para exemplificar, Bacelar (2009, p.30) destaca que, “poderíamos dizer que atividade lúdica é a brincadeira de roda”, diante disso, compreende-se que a ludicidade é o estado que os educandos experimentam enquanto brincam, ou melhor, os estados de plenitude, de prazer e de inteireza. Nesse caso, o que prevalece é como cada criança consegue sentir, vivenciar, experimentar e internalizar, a experiência que ocorre na brincadeira de roda, visto que a ludicidade acontece de forma individual podendo ser experienciada de diferentes maneiras de

uma criança para outra. Sendo assim, no momento em que as crianças estiverem realizando uma determinada atividade lúdica nem sempre todas podem fazer contato com a ludicidade, por isso, a ludicidade não se reduz apenas à brincadeira ou atividade lúdica que está sendo realizada no espaço-tempo determinado (Bacelar, 2009).

Desse modo, é relevante salientar que a ludicidade possui sua relevância no ambiente educacional, visto que desempenha funções que devem estar interligadas para que funcione e contemple o processo de ensino-aprendizagem. Aliás, o lúdico auxilia de forma positiva e significativa o desenvolvimento das crianças cooperando de forma eficaz e considerando o entendimento sobre as diferentes linguagens, pois influencia no avanço cognitivo, afetivo e social (Luckesi, 2002).

Além disso, Luckesi (2014, p.16) afirma que “ não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas ou não-lúdicas a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre.” Por isso, qualquer pessoa que proporcionar uma atividade ou brincadeira deve ter o cuidado ao afirmar que a ação é uma atividade lúdica ou não-lúdica, pois não depende do indivíduo que idealizou a brincadeira ou atividade, mas do sujeito que vivencia e experiencia, pois somente o indivíduo participante pode considerar a atividade como lúdica ou não-lúdica, como uma fonte de plenitude, prazer e satisfação.

Na Educação Infantil, a ludicidade pode acontecer pelo fato de ser uma etapa que deve ser marcada pelo brincar, imaginar e idealizar, assim causando o estado de ludicidade nas crianças através da prática de atividade lúdica. Diante disso, o brincar se destaca por auxiliar o educando-educador no processo de ensino-aprendizagem, dessa forma a criança consegue analisar e explorar o mundo ao seu redor. Isto posto, através de atividades recreativas a criança vai desenvolver habilidades fundamentais de modo significativo, prazeroso e natural.

Em relação ao significado do brincar, Luckesi (2023, p. 100) “[...] diz que é o *espaço potencial* que se dá entre a experiência subjetiva do ser humano e a sua expressão objetiva.” Dessarte, é importante frisar que esse espaço destacado anteriormente é onde se dá a experiência ativa e criativa da criança, uma relação entre a subjetividade e a expressão objetiva, nesse caso, o brincar pode ser entendido como uma ação lúdica e criativa.

Por isso, entende-se que o lugar da brincadeira na transição deve ocorrer de forma a propiciar uma continuação das experiências anteriores, visto que não deve ser retirada das crianças em nenhuma etapa de ensino, principalmente na chegada das crianças, recém saídas da Educação Infantil, com ingresso no nos anos iniciais. Segundo Luckesi (2023, p. 105) “quando a criança brinca, sua brincadeira tem a profundidade de quem se dedica a construir e

cuidar do mundo, o mundo que é significativo para si, na idade e nas circunstâncias evolutivas que está atravessando”. Por isso, independentemente da idade, cada ser humano pode praticar atividades lúdicas, visto que o ato de brincar auxilia o indivíduo na sua criatividade, especificidades e circunstâncias da vida.

De acordo com Maluf (2009), o brincar deve desempenhar um papel fundamental na prática pedagógica, sendo a sala de aula um espaço privilegiado para isso. Através da brincadeira e dos jogos, a criança pode explorar sua identidade e sua interação com os outros e com o ambiente ao seu redor, promovendo um desenvolvimento mais completo. Em síntese, as atividades lúdicas na sala de aula, através das brincadeiras e jogos proporcionam à criança a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades, contribuindo para o seu bem-estar.

O capítulo a seguir trata das análises e discussões acerca dos dados coletados, acrescentando um valioso entendimento sobre o contexto em questão.

3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA PASSAGEM ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo serão apresentadas as informações encontradas a partir da investigação e registros no campo de pesquisa, dando ênfase ao que foi observado e citado nos questionamentos realizados. Além disso, importa enfatizar que a análise das práticas observadas se refere ao acompanhamento das crianças feito pela gestão e a professora na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As análises estão fundamentadas nos teóricos abordados anteriormente neste trabalho.

3.1 Analisando as observações da turma do 1º ano

A Escola oferece a modalidade de ensino regular, constitui-se como espaço educacional público destinado às crianças que moram nas áreas mais próximas, sendo a única no bairro Jardim Veneza que oferece a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

A turma observada passou pela etapa da Educação Infantil ofertada pela instituição no ano de 2023. Para que o desenvolvimento da minha pesquisa pudesse acontecer, me foi dada permissão para observar a turma do 1º ano C do Ensino Fundamental, essa escolha foi realizada pela gestão da instituição, tendo em vista que havia três turmas do primeiro ano. As observações ocorreram em cinco dias letivos, correspondente a uma semana de aula, nos dias 10,11,12,13 e 14 do mês de junho de 2024. A etapa da observação aconteceu na semana de aula que precedia o período de férias juninas e foi desempenhada na duração das aulas de 13h às 17h. Vale ressaltar que para dar centralidade à observação foi elaborado um roteiro, a fim de direcionar e obter as informações diretamente aos objetivos da pesquisa. Assim, pude compreender quais conteúdos estavam sendo trabalhados, as atividades propostas, a relação entre a professora e as crianças, o espaço/tempo dado às brincadeiras e atividades ditas como lúdicas no ensino.

Aqui, vou discorrer sobre duas observações (segundo e terceiro dia) que contemplam todos os pontos em destaque no roteiro elaborado. As duas observações em destaque ocorreram nos dias 11 e 12 de junho de 2024. Primeiramente, destaco a rotina das crianças conforme as observações realizadas dia 11/06/2024:

A acolhida da turma aconteceu na sala de aula, visto que no primeiro momento a professora organizou as carteiras e dividiu as crianças

considerando aquelas que sabiam ler e quem ainda estava aprendendo. Em seguida, fez uma oração. Depois, finalizou a recepção das crianças cantando a música: “Olá, como vai?” Nesse momento, as crianças permaneciam sentadas e tentavam fazer os movimentos conforme o ritmo da música apresentada, sem explorar o espaço da sala de aula. Também, em outro momento, a professora entregou para os faltosos a prova externa que pretendia compreender se os educandos aprenderam tais conteúdos no decorrer do período de escolarização. Nesse cenário, a prova externa de matemática da Lyceum Consultoria Educacional foi realizada com intuito de verificar o desempenho das crianças na disciplina. Durante a entrega das provas, reparei que a docente estava muito agitada com receio de não dar tempo de finalizar a prova externa, e as atividades planejadas para esse dia. Por enquanto, as demais crianças realizavam a leitura no caderno de atividades disponibilizado pela professora.

Depois, houve a aula de Educação Física para os alunos que terminaram a prova externa no tempo determinado pela docente como forma de recompensa. Além disso, pude observar que apenas neste período de tempo houve uma brincadeira denominada de “Polícia e ladrão”, um grupo é a polícia, outro os ladrões que se escondem para a polícia tentar capturá-los. Nesse momento, o professor mediu toda a brincadeira dos educandos em ação com duração de trinta minutos. Antes do intervalo, ainda teve aula de inglês abordando o conteúdo das cores primárias (amarelo, vermelho e azul). Vale ressaltar que os professores das aulas extra não são sujeitos da pesquisa. Em seguida, foi dado um intervalo de quinze minutos para as crianças conhecido também como “hora do lanche”, ou seja, o tempo que as crianças tinham para brincar de forma livre e espontânea, ao mesmo tempo tinham que comer o seu lanche.

Em outro momento da aula, a professora regente da turma realizou atividades perceptivelmente planejadas para a terça-feira (11/06/2024). Isto feito, a educadora entregou atividades impressas para turma com conteúdo de matemática, apresentando os números sucessor e antecessor. Depois, realizou uma breve explicação utilizando o quadro como recurso didático, tentando facilitar a compreensão dos educandos na hora de resolver as questões solicitadas na atividade.

Além disso, percebi que havia muitas crianças com dúvidas, mas a estratégia utilizada pela docente foi copiar no quadro apresentar o conteúdo alcançando a maior parte da turma. Logo depois, a professora pediu para as crianças abrirem o livro denominado de caderno de atividades, durante a movimentação dos educandos para pegar o material, a professora muito irritada falou da saída frequente de alguns alunos para ir ao banheiro. Assim, observei que a professora acabou esquecendo de levá-los ao banheiro antes do retorno das atividades e por isso estavam saindo da sala com frequência. Por fim, a professora passou a lição de casa no caderno de atividade com conteúdo de matemática, depois da explicação as crianças organizaram os seus materiais e aguardavam os pais ou responsáveis na sala de aula.

A outra observação foi realizada no dia 12/06/2024:

Observei que a acolhida da turma aconteceu conforme a rotina do dia anterior iniciada com a mesma oração e também a mesma música. Em seguida, a professora corrigiu a lição de casa no caderno de atividade (conteúdo de matemática). Para isso, a educadora precisou escrever no quadro as operações matemáticas (Adição e Subtração) como exemplos e depois apresentou a correção da atividade anterior. No segundo momento, no quadro disponível na sala, a professora fez uma atividade denominada de “O que é, o que é?”, como uma adivinha as crianças deveriam falar quais palavras tinha a sinalização (~), como: avião, melão, mão, leão e etc. Em seguida, realizou outra atividade no quadro com os encontros vocálicos (AI, EI, OU, UI, ÃO e etc.), as crianças tinham que fazer a leitura das palavras e identificar as junções das vogais e a sinalização (~). No terceiro momento, depois do intervalo com duração de quinze minutos as crianças retornaram para sala, a professora iniciou outra atividade no quadro, dessa vez as crianças copiarem no caderno e tentaram detectar os encontros vocálicos e palavras que contêm a sinalização til (~). Por fim, não menos relevante, a educadora pediu para as crianças abrirem o livro de língua portuguesa referente à editora Akpalô e realizassem mais uma atividade, sendo na página cinco sobre os encontros vocálicos e a sinalização til (~). Em sequência, não deu tempo de corrigir as atividades realizadas em sala. Também, não teve atividade para casa e assim as crianças ficaram esperando seus pais/responsáveis.

Durante a aula do dia 12 de junho de 2024 e nos demais dias observados, não foi possível perceber ações recreativas com fim didático, isto é para alfabetizar, nem mesmo oportunidades de brincadeiras com intencionalidade pedagógica ou livres. O espaço-tempo destinado à brincadeira livre foi reduzido em quinze minutos que correspondia ao intervalo da aula, o recreio. Também foi o horário determinado para as crianças lancharem e utilizarem o espaço disponível na escola, que era o pátio principal, para interagirem entre si e se possível com as outras turmas, tudo isso ao mesmo tempo. Por isso, destaco que não houve o momento exclusivo para a brincadeira livre ou mediada com ações realizadas pela professora da turma.

Embora, as observações tenham ocorrido no mês de junho, período posterior denominada “adaptação” - que geralmente ocorre no início do ano -, compreende-se que a transição deve ocorrer em todo ano letivo, não deve haver uma ruptura das vivências anteriores com as ações introduzidas na nova etapa, onde a brincadeira não deve em hipótese alguma perder o sentido, no que diz respeito ao brincar como passatempo fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, podendo ser livre ou mediada. Vale frisar que a brincadeira é uma ação fundamental para o desenvolvimento infantil, não apenas em relação

ao desenvolvimento cognitivo da criança, mas deve-se ponderar o desenvolvimento social, afetivo e cultural.

Assim, percebe-se que com o ingresso na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental a brincadeira e as atividades lúdicas aos poucos vão sendo reduzidas ou até mesmo retiradas do ambiente escolar, dificultando a possibilidade da criança ampliar diferentes aspectos do seu desenvolvimento, como destacado anteriormente. Também pude observar que, na prática pedagógica realizada pela professora, a alfabetização é abordada de forma separada do letramento. Sobressaindo-se uma abordagem mecanicista e sem significado para as crianças. Soares (2023) destaca que alfabetização e letramento são indissociáveis, apesar de que a alfabetização é um processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, ou melhor, o sistema de escrita alfabética, é um conjunto de técnicas que auxiliam a prática da leitura e escrita. Já o letramento, é o uso da escrita como habilidades que devem estar inseridas nas práticas sociais na construção de textos e produções reais. Embora tenham funções distintas e sejam processos interdependentes, precisam estar interligados, visto que quando a criança aprende a ler e a escrever relaciona-se com as atividades de letramento.

Outro ponto analisado é a constatação de que a criança parece ser vista, no contexto investigado, como adulto em miniatura. Assim sendo, esse foi um dos aspectos observados no espaço educativo que me fez refletir sobre a quantidade de tarefas que as crianças ingressantes recebem nos anos iniciais. É notória a mudança na rotina, a qual acontece de forma abrupta, visto que a quantidade de atividades aumenta significativamente, além de muitos simulados e provas externas a serem realizadas pelas crianças, o que difere significativamente da Educação Infantil.

3.2 Discussões das entrevistas com a gestora e a professora

As entrevistas foram realizadas na escola, *lôcus* da pesquisa, com a gestora e a professora da turma do 1º Ano do ensino fundamental, ambas responderam alguns questionamentos sobre a transição de uma etapa para outra.

A primeira indagação, realizada com intenção de identificar o entendimento da professora e da gestora em relação à relevância do período de transição da educação infantil para os anos iniciais, é a seguinte: “Como você vê o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?”. Apesar de cada uma ter respondido ao questionamento de um modo diferente, o que chamou atenção foi a expectativa de ambas em relação ao modo como as crianças chegariam na etapa seguinte. De outra forma, com base nas respostas

obtidas, entende-se que a gestora pedagógica e a professora aguardavam as crianças para uma nova etapa, visto que pretendiam receber crianças preparadas para enfrentar tais mudanças de forma natural, ao ingressar nos anos iniciais. Conforme os depoimentos a seguir:

O Ensino Fundamental requer um certo preparo para que as crianças consigam desenvolver suas habilidades de forma mais efetiva. Pensando nisso, é fundamental que a unidade de ensino que oferta a Educação Infantil desenvolva o currículo desse segmento de forma a possibilitar a familiarização com o mundo do leitor. Portanto, é de suma importância que o processo de transição desses segmentos se dê de forma alinhada para que a criança apenas continue o processo. (Gestora)

Eu achei de grande relevância, com o processo de transição houve uma unificação onde as crianças já vêm preparadas da Educação Infantil. (Professora)

Diante de tais respostas, compreende-se a partir do olhar da professora e da gestora que a transição das crianças para os anos iniciais requer um certo “preparo” com base no que foi aprendido anteriormente na educação infantil, ou seja, é o momento que une as experiências antigas com as novas propostas, ditas relevantes para que as crianças continuem o processo de aprendizagem e estejam habituadas ao mundo do leitor. Nesse caso, as entrevistadas não mencionam diretamente a transição, mas falam da Educação Infantil como preparatória para o ensino Fundamental. Concepção bastante criticada há muitos anos nos estudos sobre o campo.

Martinati e Rocha (2015) ressaltam que a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino fundamental deve ocorrer de forma contínua, mas, em muitas realidades as crianças ao iniciar sua vida escolar ficam surpresas ao se deparar com diferentes papéis que precisam exercer de modo radical no espaço escolar, ou melhor, novas formas de ser criança e vivenciar suas infâncias.

Nos anos iniciais, a centralidade é a alfabetização, a rotina se torna mais rígida, na maior parte do tempo as crianças devem ficar imóveis ou sentadas submetendo-se às normas e regras da escola. Sendo assim, as crianças começam a cobrar principalmente do professor sobre o tempo reservado para o brincar que muitas vezes é negado. Elas, recém saídas da Educação Infantil, tentam se ajustar às exigências impostas na nova etapa, mas não entendem o porquê devem passar por uma mudança radical que acaba excluindo as experiências anteriores, essencialmente a ação do brincar (Martinati; Rocha, 2015). Por isso, deve haver uma certa continuação nos anos iniciais, conectando com as vivências realizadas na educação infantil.

Dessa maneira, importa refletir sobre práticas que podem ser realizadas na perspectiva da “gestão da transição”, favorecendo as aprendizagens anteriores, atendendo às

necessidades das crianças, sobretudo o brincar, entendido como ação primordial para o desenvolvimento infantil (Machado; Salva, 2021).

Na continuidade da entrevista duas perguntas, que estão conectadas, tiveram como foco a transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais, com finalidade de averiguar como acontece a passagem de uma etapa para outra na instituição investigada a partir do olhar de duas profissionais da educação. Assim, o questionamento realizado à gestora foi este: “Como é feita a transição na escola?”, obtendo as seguintes respostas:

Na turma do Pré-II aqui na escola são utilizadas vivências e atividades que envolvam não só o brincar, mas também o educar com atividades que trabalham a coordenação motora, familiarização com as letras, gêneros textuais diversos além de uma rotina que favoreça a formação do sujeito leitor. (Gestora)

Esses alunos que chegam para o 1º ano são da casa. Esse ano quisera dividir fazer uma turma homogênea com todos com maior facilidade, foi muito válido pegar a turma por níveis. Eu acho justo formar uma turma do 1º ano com todos no mesmo nível de aprendizagem. (Professora)

A partir das respostas, importa problematizá-las. A gestora parece conceber, de forma equivocada, que a transição acontece porque as crianças são “preparadas” na educação infantil, a partir de exercícios de coordenação motora e ensino das letras, evidenciando uma concepção ultrapassada do que seja a finalidade da etapa. Outro aspecto relevante é que, embora ela afirme que são realizadas atividades com gêneros textuais, não foi possível observar tais atividades durante as observações realizadas nesta investigação.

De outra forma, a partir do comentário da professora denota-se que ela não menciona a brincadeira durante a passagem de uma etapa para outra, dá ênfase às atividades escolarizantes como foi visto durante as observações. Também, invalida tudo o que se afirma sobre respeito e valorização da diversidade entre as crianças. A diversidade se transforma em um problema, para o qual a solução encontrada é a separação de grupos: aqueles que já são da escola (considerados com melhor aprendizagem) e os demais. Portanto, uma tentativa de padronizar e homogeneizar as crianças. Diante das afirmações, indica-se que a educadora não entende o sentido da transição da Educação infantil para os anos iniciais discutidos neste trabalho.

Vale ressaltar que as crianças recém chegadas no primeiro ano do Ensino Fundamental passam por momentos de transformações em seu desenvolvimento cognitivo, físico e social. Nesse sentido, a criança na sua relação com os outros, com o mundo e com si mesmo, expande sua visão sobre o espaço e as coisas do mundo no seu entorno, o contato com diversas linguagens compreendendo o uso social da escrita e da matemática, atuando no

mundo letrado, ou seja, na escola e além dos muros dela (Brasil, 2017).

Cordazzo e Vieira (2007) destacam que o brincar é entendido como atividade primordial na infância e vem sendo discutido através de estudos científicos que comprovam a importância para o desenvolvimento e saúde das crianças, como forma de intervenção nos processos de educação e aprendizagem. Dessa forma, afirma-se que “a brincadeira é atividade principal da infância” (Cordazzo; Vieira, 2007, p.93). Sendo assim, afirma-se que os sujeitos da transição são as crianças recém saídas da educação infantil que chegam no primeiro ano dos anos iniciais. Por isso, a brincadeira deve ser levada em consideração na passagem de uma etapa para outra.

Diante disso, pode-se dizer que a brincadeira é relevante nas duas etapas porque quando a criança utiliza o brincar no seu cotidiano favorece ainda mais os aspectos que correspondem o desenvolvimento infantil e também a característica social, visto que no campo de estudo da perspectiva sócio-cultural de Vygotsky esse atributo eleva o desenvolvimento da criança, o contato e interações com os outros e o seu próprio contexto social (Cordazzo; Vieira, 2007).

Com base no entendimento que se pode aprender brincando, é de suma relevância ressaltar que o brincar também deve estar presente no cotidiano escolar das crianças. Por isso, é necessário o uso de práticas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, podendo ser realizadas através de atividades recreativas, jogos e brincadeiras, até mesmo durante a passagem de uma etapa para outra, reforçando o uso social da escrita, leitura, gêneros textuais, matemática e etc., também, atividades para além dos conteúdos e fins didáticos. Posto isto, afirma-se que não foi possível observar práticas recreativas com ou sem fins didáticos nesta investigação.

Em sequência, foi realizado o seguinte questionamento para a gestora: “como você percebe o trabalho das professoras no processo de transição?”. No mesmo sentido, para compreender se é feito ajustes para receber as crianças na nova etapa, foi realizada para a professora a seguinte pergunta: “há uma adaptação das crianças no início do ano? Se sim, como? Se não, por quê?”, os depoimentos foram os seguintes:

O trabalho desenvolvido pela professora é pautado em um planejamento que envolve objetivos, metodologia, avaliação e etc. Os quais são orientados seguindo a matriz curricular do município, a fim de que o aprendizado das crianças se dê de forma integral em nossa unidade de ensino, tentamos desenvolver junto às professoras uma educação de qualidade e com significado, ou seja, sim nossas professoras estão engajadas nesse processo de transição. (Gestora)

Eles já vêm da pré-escola com adaptação boa e nesse caso como eles já me conheciam, essa adaptação já foi feita lá atrás na pré-escola. (Professora)

Nessa circunstância, percebe-se que a gestora da escola investigada não compreende o sentido da transição, ela apenas fala de alguns aspectos relevantes no planejamento e o documento norteador para a construção do mesmo. Por isso, denota-se um possível desconhecimento do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais.

Também, vale ressaltar que a docente entende que o processo de adaptação ocorre apenas no ingresso das crianças no espaço educativo. Então, entende-se que como as crianças conhecem a professora da turma, não há necessidade de fazer adaptação. Portanto, denota-se que as duas desconhecem a importância da desconhece a importância do processo de transição.

Importa ressaltar que “o termo adaptação é usualmente utilizado para designar um processo, um mecanismo necessário para enfrentar situações novas, como por exemplo, o período de ingresso numa nova etapa escolar” (Rapoport *et al.*, 2008, p.269). Em face disso, pode-se dizer que o processo de adaptação envolve não somente as crianças das camadas populares, mas, seus pais ou responsáveis e os educadores de cada instituição, por isso, deve-se concordar com a relevância de discutir sobre a adaptação de todos esses envolvidos no planejamento (Rapoport *et al.*, 2008).

Pretende-se que os sujeitos ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental permaneçam na escola, tenham sucesso no mundo da escrita e da leitura. Por isso, tais ações devem ser repensadas, “[...] à gestão do ambiente, à organização curricular, ao planejamento, à metodologia, à práxis pedagógica e às políticas de formação continuada” (Rapoport *et al.*, 2008, p.269). Assim, contribuindo para uma favorável adaptação das crianças e todos os envolvidos, as práticas devem ser repensadas e assim colocá-las em ação.

Conforme Rapoport *et al.* (2008) é perceptível que nem todas as instituições realizam o trabalho de adaptação adequada para as crianças que estão inseridas nos diferentes contextos escolares, ignoram o fato de que além de serem pequenos as crianças possuem familiares ou responsáveis. É relevante dizer, ainda, que muitas escolas que ofertam séries referente ao ensino fundamental, nos anos iniciais, estão muito preocupadas em que a alfabetização das crianças aconteça em curto espaço de tempo. Dessa forma, há a cobrança em relação à prática dos professores, visto que devem realizar atividades que favoreçam a escrita rápida. Em razão desta pressa e das metodologias mecanicistas, em muitas situações, a escrita foge do contexto onde as crianças se encontram, ou seja, no mundo letrado. Tornando o processo enfadonho e sem significado para as crianças.

Também, na entrevista realizada com a gestora, ela foi questionada com a seguinte pergunta: “Quais os desafios encontrados na transição da educação infantil para os anos iniciais?”. Assim, a gestora respondeu:

Não só a transição, mas em todos os segmentos de ensino o fator que dificulta a consolidação da aprendizagem é a frequência, as crianças faltam muito às aulas isso quebra o processo dificultando a consolidação. (Gestora)

A partir das palavras da referida autora, entende-se que a ausência das crianças é um desafio a ser enfrentado para a consolidação da aprendizagem. De fato, há uma ruptura no processo de aprendizagem quando não se realiza atividades com determinadas crianças de forma contínua, visto que as atividades realizadas podem ajudar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, físico, motor, social e cultural (Libâneo, 2018). Por isso, a afirmação em destaque pode ser considerada um desafio enfrentado pela instituição investigada.

3.3 A ludicidade, a brincadeira e a transição

Seguindo com a entrevista, por constituir objetivo deste estudo compreender o lugar da brincadeira e da ludicidade no processo de transição, o questionamento elaborado teve o intuito de obter a concepção da professora sobre a ludicidade: “Você aborda a ludicidade nas suas aulas? Se sim, como?”, a resposta obtida foi:

Sim, sempre com a prática, por exemplo, as “palavras pipocadas” tem uma direção. Eu sempre trabalho com objetivo e direção. (Professora)

A partir de tal argumentação, a professora denota compreender a importância de atividades lúdicas, citando que fez uso em sua prática da atividade denominada de “palavras pipocadas”. Entretanto, ao reforçar que sempre trabalha “com objetivo e direção”, indica que a ludicidade tem que ser direcionada, não pode ser livre, porque do contrário torna-se “improdutiva” (Fortuna, 2000). Dito de outro modo, afirma-se que existem atividades lúdicas na escola, mas quem irá perceber e dizer que são lúdicas ou não-lúdicas são os sujeitos que as vivenciam. De outra forma, as atividades em muitos casos denominadas como lúdicas precisam estar internalizadas no sujeito para ser entendida como ludicidade, causando a sensação de plenitude e prazer. Por isso, a ludicidade pode ser compreendida como uma

expressão interna (subjetivo) do indivíduo a partir do contato com o externo (objetivo), dessa forma, não podem ser separadas (Luckesi, 2014).

Ademais, foi realizado o seguinte questionamento: “Você considera a ludicidade importante para a aprendizagem? Por quê?”, e foi respondida dessa forma:

Amo a ludicidade como brincadeira que tenha um direcionamento como você viu, quando há uma prática lúdica há mais aprendizagem você manuseia, visualiza e isso é mais válido na aprendizagem. (Professora)

Nessa situação, a professora afirma realizar uma prática lúdica no seu cotidiano, também, ressalta que de fato é mais válido para a aprendizagem da criança. Bacelar (2009) enfatiza que há complexidade no termo ludicidade, visto que não se reduz apenas às práticas lúdicas ou algum tipo de brincadeira. Dessa forma, a vivência lúdica ou ludicidade pode ser compreendida como o estado que os educandos fazem enquanto brincam ou realizam alguma atividade lúdica, ou seja, é o estado de plenitude de prazer e de inteireza (Luckesi, 2014). Contrastando com as cinco observações feitas em sala de aula, nas quais não foi possível perceber o desenvolvimento de atividades denominadas como lúdicas, mas apenas uma delas com foco no ensino de conteúdos. Exemplo desta natureza foi observado no dia 12/06/2024, quando a professora realizou uma “brincadeira” chamada “O que é o que é?”, dando ênfase a sinalização (~) e os encontros vocálicos (AI, EI, OU, UI e etc).

Prossegui com o seguinte questionamento à gestora: “Na sua percepção como as crianças dos anos iniciais devem ser recepcionadas ao chegar na escola?”, respondido pela da seguinte forma:

Primordialmente, é necessário que o professor seja sensível aos contextos que cada criança traz consigo, seja familiar ou de aprendizagem para que possa traçar as metas daquela turma. Professor(a) do 1º Ano deve recepcionar as crianças com afetividade, com firmeza mostrando a elas que aquele novo ano se trata apenas de uma continuação daquilo que já foi vivenciado por elas. (Gestora)

A partir de tais afirmações, a gestora afirma que o ingresso das crianças nos anos iniciais trata de uma continuação das vivências anteriores que no caso seria na etapa inicial da Educação Básica. Conforme a BNCC (2017) nos anos iniciais deve haver uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, sendo apresentada ao sujeito do processo de transição as diferentes formas de relação com o mundo, novas oportunidades de ler e elaborar hipóteses sobre os fenômenos, a fim de construir novos conhecimentos (Brasil, 2017).

Outrossim, para compreender o espaço/tempo disponível para o recreio das crianças foi realizada a seguinte pergunta: “A escola disponibiliza um tempo e espaço destinado ao recreio das crianças/alunos? Quanto tempo? Quantos dias na semana?”, sendo pronunciada a seguinte resposta:

São 15 minutos de duração do intervalo que acontece no pátio. Na Educação Infantil as crianças ficam na sala por conta da reforma e também para não acontecer acidentes, para que as crianças maiores não esbarrem nas menores. Antes, o intervalo acontecia no pátio, quando a quadra estava aberta as crianças maiores iam pra lá, os mesmos 15 min de segunda a sexta-feira. (Gestora)

Mediante as palavras da referida autora, a instituição passa por uma reforma na sua estrutura física, para não ocorrer imprevistos as crianças da educação infantil utilizam o intervalo com duração de quinze minutos para lanche e continuam na sala até a professora retomar as atividades. Já a turma observada utilizou o pátio durante os quinze minutos disponibilizados para “lanchar e brincar”. Mas, até mesmo antes da reforma, a duração do tempo do intervalo sempre foi a mesma, tendo dois espaços distintos, o pátio e a quadra, sendo estes restritos para as crianças dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da escola investigada.

Vale ressaltar que a brincadeira deve permanecer não somente na educação infantil, mas persistir também nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, nas instituições percebe-se que a brincadeira acontece, de forma restrita, no curto período de intervalo/recreio. E em alguns casos, no pequeno espaço destinado também para “lanchar a brincadeira”, ou seja, as crianças esforçam-se para lanche e brincar ao mesmo tempo. Em algumas situações, o tempo dessa ação vem sendo reduzido em decorrência dos elevados comportamentos agressivos e de incidentes que acontecem nestes espaços e tempo (Cordazzo; Vieira, 2007). Mas, tem crianças que utilizam esse tempo apenas na hora do intervalo, visto que na instituição escolar a criança precisa brincar e interagir dentro de um espaço seguro, mas sem, necessariamente, o direcionamento dos adultos. Portanto, suas brincadeiras e interações livres e espontâneas poderiam ser mais oportunizadas. Também, não deveria haver restrição de tempo e espaço do brincar das crianças.

Ademais, a indagação realizada foi: “Você utiliza, jogos e brincadeiras com as crianças/alunos? Como e quando isso é feito?”, a professora disse:

Trabalho na sala com damas, jogo da velha com conteúdo, trabalho por exemplo o corpo humano e dominó com matemática, ditado de palavras, roletas de números e bingo de palavras, é feito trabalhando conteúdos a

amarelinha que trabalha os números e lateralidade (dentro e fora), o brincar com intencionalidade. (Professora)

A professora afirma utilizar diferentes jogos em suas práticas pedagógicas. Porém, nesta investigação não estava explícito a utilização de jogos, recreação e brincadeiras com ou sem intencionalidade, nesse caso, denota-se que a brincadeira é utilizada para ensinar os conteúdos, ou seja, como recurso e não de forma livre. Mas, importa frisar que o brincar com ou sem intencionalidade também é extremamente importante, sendo que o brincar de forma livre pode ser mais proveitoso para a criança no sentido de imaginar, fantasiar e criar diferentes formas de descobrir o mundo (Brasil, 2017).

O jogo quando utilizado no ambiente escolar desenvolve a construção do conhecimento, por considerar a motivação interna, típica função do lúdico, porém, a prática pedagógica necessita possibilitar estímulos externos e intervenção de parceiros bem como a estruturação de conceitos em outros casos que não são jogos apenas, mas o brinquedo também ganhou espaço definitivo em relação ao desenvolvimento da criança, essencialmente na Educação Infantil (Kishimoto, 2007).

Para mapear de forma mais ampla as concepções da professora, além de abordar as questões sobre ludicidade e brincadeira, buscou-se entender como ela denota o que é ser criança, indagando “Como você define criança?” O resultado obtido foi esse:

Um ser pensante, você dando a direção a criança é capaz de muitas coisas, capaz de descobrir o mundo, principalmente quando descobre a ler. (Professora)

Conforme a resposta, o ser criança é capaz de descobrir o mundo ao seu redor com a mediação de um adulto. Assim, entende-se que a criança aprende e constrói o seu desenvolvimento, apenas se tiver um adulto direcionando. A professora destaca a capacidade cognitiva da criança, sem relacioná-la com ludicidade e brincadeira. Cavalcante e Dantas (2022) destacam que a criança nos dias de hoje pode ser considerada um sujeito de direitos que produz cultura, interage com os outros e com os objetos que a cerca. Porém, em outras realidades a criança é vista como adulto em miniatura.

Almeida (2017) destaca que o ato de brincar deve ser considerado não apenas um desejo, mas também um direito da criança, assim a instituição deve organizar o tempo e espaço adequado para contemplar as necessidades da criança. A criança deve estar em contato direto com diferentes formas de brincar, seja na escola, na rua ou em casa. Contrariando a intensificação da competição, que visa uma preparação para o mercado de trabalho, ou seja, a ausência do brincar para a sociedade industrializada objetiva construir um sujeito com muita

responsabilidade e demanda de trabalho, sendo que a criança precisa ser criança e usufruir de todos os seus direitos inclusive o brincar.

Também, para melhor entender o ponto de vista da professora, foi realizado o questionamento a seguir: “Qual é o principal objetivo de ensino do 1º ano do ensino fundamental?”, tendo essa resposta:

Eu acho que é trabalhar a leitura e a escrita, porque eu não gosto muito de brincar, mas sempre estar com o foco na leitura e escrita. (Professora)

Nesta resposta, a professora reiterou sua visão acerca do brincar, já constatada nas observações, pois de fato não há presença do brincar. De fato, na própria legislação, como já mencionado, a brincadeira não faz parte do eixo estruturante do ensino fundamental. Mas, sabe-se da importância do brincar para aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando que mesmo na transição de uma etapa para outra os sujeitos continuam sendo crianças. Diante disso, pode-se dizer que a brincadeira deve estar presente nos espaços escolares, mas sem reduzi-la como recurso para o ensino dos conteúdos, necessitando ser aproveitada, também, de maneira espontânea.

Segundo Cordazzo e Vieira (2007, p.94) a brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo.” Dessa forma, destaca-se que independente da brincadeira ser realizada de forma livre ou mediada, estimula uma sequência de comportamentos que auxilia tanto o desenvolvimento individual quanto o social. Além disso, a brincadeira contribui para o avanço dos aspectos físicos e sensoriais como: habilidades motoras, força, percepção e resistência (Cordazzo; Vieira, 2007). Outro aspecto importante para o desenvolvimento infantil é destacado na medida em que

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício das palavras e frases (Cordazzo; Vieira, 2007, p.94).

Destarte, compreende-se que o desenvolvimento infantil acontece até quando a criança imagina, brinca e fantasia, de modo que estimula a oralidade durante o ato da brincadeira, principalmente, no espaço educativo onde essa ação deveria ser realizada diariamente. Também, o ato de brincar contribui para uma série de aspectos como: a linguagem, a cognição e os objetos simbólicos. As crianças que utilizam diferentes jogos e brincadeiras tem a capacidade de interagirem entre si, elaboraram estratégias, vivenciam diversas situações de conflitos e resoluções de problemas, desenvolvem questionamentos, afirmam seus erros e

acertos, reformulam suas ações e constroem habilidades que auxiliam no desenvolvimento infantil (Cordazzo; Vieira, 2007).

Diante do exposto, importa considerar que a transição é necessária, cuidando não apenas de assegurar o espaço da ludicidade e da brincadeira, mas vários aspectos que a criança acessa, ao ingressar no 1º Ano do Ensino Fundamental. Segundo Abraão (2015) o espaço da sala de aula deve ser elaborado para as crianças de modo a considerar algumas funções relacionadas ao desenvolvimento infantil, como: oportunizar a identidade pessoal, a caracterização do espaço e dos objetos que é fundamental para se sentirem pertencentes ao ambiente; facilitar o desenvolvimento das competências, para que as crianças tenham o domínio, controle e conhecimento do espaço; oportunizar o crescimento, explorando e interagindo com os outros em ambientes ricos e diferentes que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e motor; possibilitar vivências seguras e confiantes, consentindo que a criança explore o ambiente; proporcionar ocasiões para o contato social, visto que o ambiente precisa ser preparado, no sentido de espaço como também os objetos disponíveis atendendo a socialização entre as crianças.

Dessa forma, pode-se dizer que em alguns casos a forma que a sala de aula é organizada nos anos iniciais difere em muitos aspectos da sala de referência na Educação Infantil. Importa destacar que a sala deve ser organizada conforme as sugestões dos educandos, visto que a criança observa o espaço de modo diferente de uma visão adultocêntrica. Na educação infantil em muitos cenários “na sala, há espaços para as aprendizagens, para as brincadeiras, para o descanso (hora da soneca), para compartilhar (recreio), para estar só, para o trabalho, para o ócio e para o faz de conta (hora do conto)” (Abraão, 2015, p.240). O que beneficia a criança de um certo modo.

Abraão (2015) argumenta que de modo diferente do que acontece na Educação Infantil, o primeiro ano do Ensino Fundamental tem como finalidade a alfabetização, contato com as letras e famílias silábicas, a instrução e a transmissão de informações. Ao chegar na sala de aula, muitas das vezes as crianças são surpreendidas por materiais e produções não elaboradas por elas, o que pode levar as crianças a pensarem que aquele espaço tem outros “donos”. Além disso, a organização das carteiras enfileiradas nos anos iniciais é utilizada como estratégia para controlar os educandos que ali estão sentados, induzindo todos os passos e movimentos, a forma de comportar-se das crianças e também dos professores como centro do processo de ensino-aprendizagem. Mas, é necessário que o corpo e a mente estejam em sintonia, ambos são relevantes no espaço educativo e não um para movimentar (corpo) e o outro para assimilar os conteúdos (mente), precisam estar conectados (Abraão, 2015).

Portanto, percebe-se algumas contradições no que foi observado com a fala de ambas (Gestora e professora), foi possível identificar os diferentes desafios enfrentados pela instituição, mas mesmo assim não há intervenção alguma para facilitar o processo de transição e dar continuidade nas aprendizagens anteriores. Pode-se dizer que o foco dominante do ensino das crianças, é a alfabetização no sentido mecanicista e descontextualizado, deixando de lado o uso social da escrita que seria o letramento e os aspectos. Além disso, privilegia-se o aspecto cognitivo, em detrimento de outras dimensões que potencializam o desenvolvimento infantil, a exemplo da brincadeira. Esta, é restrita ao momento do recreio delimitado a quinze minutos. Embora a professora afirme trabalhar usando estratégias lúdicas, isso não foi observado nesta investigação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto neste trabalho, importa realçar alguns aspectos. Um deles refere-se ao pressuposto de que a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, não deve limitar-se ao início do ano no período denominado “adaptação”, mas ocorrer de forma contínua e envolvendo vários aspectos - dentre eles a brincadeira e a ludicidade - considerando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Diante disso, vale ressaltar que cada etapa possui suas finalidades. Na Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança, através do educar e cuidar ganha destaque, não havendo currículo dividido por disciplinas e sim, por “campos de experiência”, conforme a BNCC (Brasil, 2017); enquanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as ações se voltam para a alfabetização. Processo que deve ser consolidado até o 2º ano. Nesse caso, a própria orientação oficial se baseia na ruptura das etapas, ao propor modos de organização curricular e finalidades muito distintas.

Importa destacar a compreensão sobre quem são os sujeitos dessa transição, visto que por vários séculos foram vistos como adultos em miniaturas, até alcançar o entendimento atual de que são sujeitos históricos, de direitos, pertencente ao mundo letrado, capaz de imaginar, produzir cultura, etc. Assim, a brincadeira é um direito básico da criança, entretanto, no contexto escolar, em muitos casos o ato de brincar é negado, reduzido ou excluído, mesmo com a compreensão que favorece o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Este trabalho teve como objetivo principal analisar, na perspectiva da gestora pedagógica e da docente de uma instituição pública da cidade de João Pessoa, o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais e o lugar da brincadeira nessa passagem; e como objetivos secundários, descrever concepções da gestora pedagógica e da professora sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental e a importância da brincadeira; caracterizar o tempo-espço da brincadeira no processo de transição da EI para os anos iniciais; identificar os desafios e possibilidades do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (EF- Anos iniciais).

Levando em consideração a questão problema da investigação, entendemos que o processo de transição de uma etapa para outra deverá dar continuidade às experiências vividas anteriormente pelas crianças. Entretanto, foi possível perceber na realidade pesquisada que o ingresso da criança nos anos iniciais ocorre sem a devida preocupação com o processo de transição, presenciando-se mudanças bruscas quanto às regras, à rotina e ao currículo; sendo o

tempo e o espaço para a brincadeira, limitado ao recreio. Embora a professora faça menção a atividades lúdicas vinculadas ao conteúdo trabalhado, isso não foi constatado durante a observação realizada na sala. Em razão da ênfase nos conteúdos voltados para Alfabetização, mecanizada e separada do letramento, a brincadeira e a ludicidade são desconsideradas. Nessa situação, a criança passa a ser vista e tratada exclusivamente como “estudante” ou “aluno”, sendo deixadas de lado suas outras dimensões. É como se a criança deixasse de ser criança em um curto espaço de tempo.

Entretanto, os estudos sobre o tema indicam que a transição deve ser uma continuidade das experiências de aprendizagem e não uma preparação estrita para um futuro imediato. Além disso, importa salientar que a brincadeira deve ser utilizada como mediação base para incentivar e estimular o desenvolvimento infantil e a aprendizagem da criança no ambiente escolar, principalmente, na passagem da educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Os profissionais (não apenas os professores) que lidam com as crianças, devem pautar o trabalho pedagógico no desenvolvimento de variados conhecimentos e habilidades, entendendo a brincadeira como ação que possibilita a formação global das crianças, em diferentes aspectos como: social, físico, sensorial, afetivo e cultural.

Esta pesquisa deixa uma abertura para que outros profissionais ampliem seus olhares em relação à transição da educação infantil para os anos iniciais. Para isso, espera-se que mais pessoas realizem estudos e pesquisas problematizando o assunto para uma construção de práticas e concepções que favoreçam as experiências anteriores das crianças na passagem de uma etapa para outra, não excluindo a ação do brincar que é muito relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Isto posto, a gestão pedagógica e o(s) professor(es) devem organizar e planejar o trabalho pedagógico, de modo a possibilitar a utilização de diferentes tempos e espaços para brincadeiras e jogos e atividades lúdicas em geral, articulados, ou não, aos conteúdos. Sendo assim, as crianças poderão aprender com sentido e serem favorecidas por uma educação mais qualificada e abrangente. Por fim, é importante que no processo de adaptação e transição a escola e a família realizem atividades conjuntas, oficinas ou reuniões que fortaleçam o vínculo entre si.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ABRÃO, Ruhena Kelber. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais**. Revista UNIABEU: Belford Roxo, v. 8, nº 20, setembro-dezembro, 2015.
- ALMEIDA, Marcos T. P. de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. Disponível em: <https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf> Acesso em: 14 de out. 2024.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. **Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos**. Motrivivência, [S. l.], v. 27, n. 45, p. 84–101, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.
- BRASIL. **Lei 8.069,13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2 ed. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 17 de Mar. de 2024.
- BRASIL.Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial 20 de Dez 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01 de maio de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, Maria Luana Lopes; DANTAS, E. L. Sobral. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: o lugar da brincadeira**. 1-23p. Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semiárido (Campus Angicos), 2022.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte Vieira, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e pesquisas em psicologia,

UERJ - RJ, v. 7, n. 1, p.92-104, abr. 2007.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

KRAMER, Sonia; NUNES, M. F. R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 37, n. 1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. (2003). in: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O processo de ensino na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Educação: Cortez Editora, 2018, cap. 4, 83-111 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573/pageid/86> Acesso em: 27. set. 2024.

LOPES, Jader J. M. **Geografia e Educação Infantil Espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade: Ensaios 2, GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: < [http:// www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br) > Acesso em: 1 de set. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Estados de consciência e atividades lúdicas**. In: Bernadete de Souza Porto (Org.), Educação e Ludicidade – Ensaios 3, GEPEL/FACED/UFBA, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. Cortez, 2023. Disponível em: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553611/epubcfi/6/18\[%3Bvnd.vst.idref%3Dcap-01.xhtml\]!/4](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553611/epubcfi/6/18[%3Bvnd.vst.idref%3Dcap-01.xhtml]!/4). Acesso em: 8 set. 2024.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, Joceane da Silva. **O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais**. Monografia (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, p.162, 2019.

MACHADO, Joceane da Silva; SALVA, Sueli. O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais. In: **Infância, Artes e Patrimônio Educativos II**, Palmas: Revista Humanidades & Inovação v.8, n.33, p.201-203, ISSN 2358-8322, 2021.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. “**Faz de conta que as crianças já cresceram**”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, n. 2, p. 309-19, maio/agosto, 2015.

MELLO, Bianca A. da S. **A criança e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I**. Universidade Federal de Brasília: Brasília-DF, 2022.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O Estudo do desenvolvimento humano**. in: Desenvolvimento Humano. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAPOPORT, Andrea et al. **Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n 3, p.268-273, set.dez., 2008.

SOARES, M. O que é letramento? In: **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetizar toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023. Disponível em: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/epubcfi/6/2\[%3Bvnd.vst.idref%3Dcapa.xhtml\]!/4\[ALFALETRAR_MIOLO_-_EDITADO\]/2/2\[_idContainer000\]/2%4040:1](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/epubcfi/6/2[%3Bvnd.vst.idref%3Dcapa.xhtml]!/4[ALFALETRAR_MIOLO_-_EDITADO]/2/2[_idContainer000]/2%4040:1) Acesso em: 14 out. 2024

TRINDADE, L.A.S. **Percurso histórico da infância e das instituições de Educação Infantil Brasileiras**. Revista saber acadêmico nº 16/ ISSN 1980-5950, p. 47-57, 2014.

APÊNDICE A – Roteiro de observação

Descrever a aula (início, meio e fim):

- Acolhida (como é);
- Conteúdos trabalhados;
- Metodologia: os alunos participam das aulas, como? técnicas, dinâmica, jogos, recursos que ela utiliza (livro didático, vídeos, material didático...);
- Relação entre a professora e as crianças (autoritária/democrática/dialógica, clima da aula, gestão da (in)disciplina);
- Atividades (escritas, ou não escrita, lúdicas ou não);
- Provas ou simulados (observar a postura da professora).

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista 1**ENTREVISTA COM A DOCENTE DA TURMA DO 1º ANO**

- 1) Como você vê o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- 2) Há uma transição na passagem das crianças da Educação Infantil para o 1º ano? Como é feita?
- 3) Há uma adaptação das crianças no início do ano? Se sim, como? Se não, por quê?
- 4) Você aborda a ludicidade nas suas aulas? Se sim, como?
- 5) Você considera a ludicidade importante para a aprendizagem? Por quê?
- 6) Você utiliza recreação, jogos e brincadeiras com as crianças/alunos? Como e quando isso é feito?
- 7) Como você define criança?
- 8) Qual é o principal objetivo de ensino do 1º ano do ensino fundamental?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista 2

ENTREVISTA COM A GESTORA

- 1) Como você vê o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- 2) Como é feita a transição na escola?
- 3) Como você percebe o trabalho das professoras no processo de transição?
- 4) Quais os desafios na transição da educação infantil e os anos iniciais?
- 5) Na sua percepção como as crianças dos anos iniciais devem ser recepcionadas ao chegar na escola?
- 6) A escola disponibiliza um tempo e espaço destinado ao intervalo das crianças/alunos?
Se caso sim, quanto tempo? A instituição tem um espaço destinado para essa atividade e é disponibilizado? se caso sim, quantos dias na semana?