



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

LETICIA NUNES RODRIGUES

**DO JARDIM DE INFÂNCIA À ESCOLA CLASSE: A INFÂNCIA EM TRANSIÇÃO**

BRASÍLIA  
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

LETICIA NUNES RODRIGUES

## **DO JARDIM DE INFÂNCIA À ESCOLA CLASSE: A INFÂNCIA EM TRANSIÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga, pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Etienne Baldez

BRASÍLIA - DF

2019

**RODRIGUES**, Leticia Nunes. **DO JARDIM DE INFÂNCIA À ESCOLA CLASSE: A INFÂNCIA EM TRANSIÇÃO**, Brasília-DF, Dezembro de 2019, 71 páginas. Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília - UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

FE/UnB

## DO JARDIM DE INFÂNCIA À ESCOLA CLASSE: A INFÂNCIA EM TRANSIÇÃO

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga, pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Etienne Baldez

**Aprovado em:**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Etienne Baldez – FE/UnB  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira  
Examinador ou Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Lajara Janaina Lopes Correa  
Examinador ou Examinadora

---

Nome do outro professor ou professora  
Suplente

*A Deus, à minha mãe Fátima, à minha irmã  
Josie e aos meus irmãos Wellington e  
Wesley.*

*Sabemos que Deus age em todas as coisas para o bem daqueles que O amam, dos que foram chamados de acordo com o Seu propósito. Romanos 8:28*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu eterno Pai, que toda honra e Glória seja dada à Ele, que sempre me dá forças e esperança das coisas boas dessa vida aqui na Terra pois creio que Ele tem sempre o melhor.

Agradeço a minha querida mãe Fátima, por todo seu exemplo de mulher guerreira, corajosa e batalhadora, seu apoio, sua força, paciência, amor, carinho, companheirismo, preocupação e ajuda em todos os momentos nessa etapa e em toda minha vida.

Agradeço à minha irmã praticamente segunda mãe Josie, que me incentiva sempre a crescer.

Aos meus irmãos Wellington e Wesley que me ajudaram nesta caminhada de todas as formas possíveis.

À minha amiga Renata Nunes de Macedo, parceira de graduação, agradeço pela amizade que ficará pra vida toda, juntas começamos esta etapa e juntas vamos terminá-la.

À minha amiga Lorena Alencar, mais que especial pra mim, pessoa maravilhosa, linda, criativa, obrigada por todo seu apoio e amizade que começou bem antes da vida na UnB.

À minha amiga Sarah Souza, por todo apoio e força.

Agradeço a professora Etienne Baldez, sempre tão prestativa e amiga, que me acolheu e me deu todo apoio e força neste ano de 2019. Ficaré pra sempre nas minhas lembranças.

Aos amigos que fiz durante o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em especial, Ana Paula Sousa, Erica Teodoro e Nadiele Landim, são importantes e especiais porque fez parte da minha vida na Universidade. Vocês são queridas.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação da UnB, que fizeram parte desta caminhada na Universidade. Todos maravilhosos, especiais e marcam minha vida nesta fase.

À Universidade de Brasília, por me proporcionar inúmeras oportunidades para além do curso de Pedagogia, pois contemplei momentos únicos e significativos e enfim, a tudo e a todos aqueles que fizeram parte desta jornada na minha vida. Meu mais sincero obrigada!

## RESUMO

Após passada uma década da entrada da criança com seis anos no Ensino Fundamental, o objetivo deste trabalho é analisar como a transição da Educação Infantil para a próxima etapa da educação básica acontece no Distrito Federal. Para tanto, optou-se pela revisão bibliográfica e pelo acompanhamento do processo de transição em um Jardim de Infância e duas Escolas Classe localizados na Asa Norte, DF. O levantamento bibliográfico sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental demonstra dois pontos importantes: primeiro, que o tema tem sido muito estudado e, em segundo, que ainda há uma lacuna nos estudos direcionados ao Distrito Federal. É essa brecha que permite que o presente trabalho, ainda que inicial, contribua para futuras pesquisas. Este trabalho se divide em dois capítulos, sendo o primeiro voltado para a compreensão do debate nacional sobre o tema e o segundo com o acompanhamento do processo nas instituições educativas apontadas. Esse acompanhamento envolveu a ida a reunião com responsáveis no Jardim de Infância e duas visitas às Escolas Classe de destino das crianças da Educação Infantil, com a passagem de questionário com a coordenação/gestão e observação do espaço da escola, principalmente a sala do primeiro ano, local que será frequentado pela criança que sairá da primeira etapa. Nesse sentido, o estudo demonstra que, apesar de todo um direcionamento normativo - nacional e local - sobre o cuidado com a transição, bem como as orientações dadas oficialmente pelas instituições, o processo de transição comparece como algo pontual, a ser realizado ao final do ano e com poucas visitas das crianças à próxima escola, sem que seja percebido nenhum envolvimento pedagógico.

**Palavras-chave:** Criança. Transição. Educação Infantil.



## ABSTRACT

A decade after the entry of the six-year-old into elementary school, the aim of this paper is to analyze how the transition from kindergarten to the next stage of basic education happens in Distrito Federal. To do so, was chosen the bibliographic review and the follow-up of the transition process in the kindergarten and two other class schools in Asa Norte, DF. The bibliographic survey on the transition from kindergarten to elementary school demonstrates two important points: first, that the subject has been studied a lot and, secondly, that there's still a gap in studies directed to Distrito Federal. It is this gap that allows that the present work, even tough initial, contribute to future research. This work is divided into two chapters, the first focused on the understanding of the national debate on the subject and the second with the follow-up of the process in the indicated educational institutions. This follow-up involves a meeting with parents in kindergarten and two visits to the Class schools , with a coordinating / managing questionnaire and observation of the school space, especially in the first grade room, place that will be frequented by the child who leaves the first stage. In this sense, the study demonstrates that, despite all normative guidance - national and local - about the care with the transition, as well the guidelines officially given by the institutions, the transition process appears to be something punctual, a process that happen at the end of the year, with a few visit of the children to the next school, without any pedagogical involvement.

**Keywords:** Child. Transition. Child education.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BCE – Biblioteca Central da UnB

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

DF – Distrito Federal

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

FE – Faculdade de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Proposta Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UnB – Universidade de Brasília

## **LISTA DE TABELA E FIGURAS**

Quadro 1 – Legislação Educação Infantil e acesso ao Ensino Fundamental.....	29
Quadro 2 – A Rotina Escolar através dos Documentos Nacionais da Educação .....	31
Quadro 3 – A Ludicidade através dos Documentos Nacionais da Educação .....	35
Quadro 4 – A Alfabetização através dos Documentos Nacionais da Educação .....	40

## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
1. TRANSIÇÃO INDICADA OU POSSÍVEL: UM OLHAR PARA A CRIANÇA QUE PASSA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	21
1.1. Criança e infância: uma constituição de concepções.....	22
1.2. Criança e infância: a constituição nos documentos legais.....	25
1.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	28
2. A CRIANÇA NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL.....	44
2.1. A Transição No Distrito Federal.....	46
2.2. O Jardim De Infância E As Escolas Classes: Análises dos dados coletados.....	53
2.2.1. Historicidade e Estrutura Física Do Jardim De Infância.....	54
2.2.2. Historicidade e Estrutura Física Da Escola Classe Da 312 Norte.....	55
2.2.3. Historicidade e Estrutura Física Da Escola Classe Da 113 Norte.....	56
2.3.1. Relato e observações JI 312 Norte	
2.3.2. Relato e observações EC 312 Norte	
2.3.3. Relato e observações EC 113 Norte	
CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES.....	68
APENDICE A.....	69
APENDICE B.....	70

## MEMORIAL

Minha família desde sempre confiou em mim, acreditou que seria uma grande pessoa, bem sucedida, não só profissionalmente, mas em todas as áreas da vida. A começar pela minha mãe que sempre me incentivou, sempre me incentivando para estudar e trabalhar. Dou graças a Deus por Ele ter dado sabedoria a ela e ter me colocado no caminho certo e agradeço a ela por tudo que fez e ainda faz por mim, pois me motiva todos os dias.

Na escola eu não escondia a minha timidez, e isso continua até hoje, sempre fui muito acanhada. Lembro-me da primeira vez que fui à escola, eu tinha seis anos e chorava muito nos primeiros meses, queria estar em casa, não queria está ali, creio eu que o motivo seria timidez para interagir com outros colegas. Mamãe ajudou no que pôde nessa época, “pegava no meu pé” para fazer as tarefas de casa, o que era um desafio pra mim no início pois tinha problema de visão e atrapalhou muito meu ensino naquela época, mas que foi se resolvendo com o passar do meu crescimento e amadurecimento escolar.

Lembro-me do ensino fundamental I ter me marcado devido a um sistema novo em relação ao ambiente escolar, as chamadas "salas ambientes", nas quais os alunos tinham que se deslocar de uma sala para outra, correspondendo a uma determinada disciplina e a questão de mudar o termo "tia" ao se dirigir a um professor(a).

O ensino fundamental II me proporcionou muitas amizades e muita alegria no trabalho em equipe, a turma unida e cheia de vontade de crescer, o que foi maravilhoso. Eu amava as aulas mais manuais, o que era o caso da disciplina de Artes na escola e eu sempre era bem elogiada nos trabalhos desse tipo.

No Ensino médio eu fui regredindo um pouco por conta da perda das amizades do fundamental. Devido à mudança de escola, os meus amigos foram se afastando, o que me deixou muito desorientada e que conseqüentemente me levou a minha primeira e última reprovação no primeiro ano do Ensino Médio. Percebi depois que foi bom pra mim, pois consegui reorganizar o meu aprendizado, não só isso, mas também evoluí e ganhei amizades que tenho até hoje.

Em meu percurso escolar eu sempre estudei em instituição pública. A realidade é que a minha infância foi marcada por um ensino muito tradicional e linear, o que antes da vida acadêmica permitia-me uma mente abundantemente “fechada”. A partir da vida acadêmica, minha mente se abriu para a compreensão do papel do educador no ato da docência.

A vida acadêmica pra mim foi extremamente marcante e desafiadora. Inúmeras novas descobertas que aconteceram e me proporcionaram profunda reflexão sobre a educação. Felizmente, o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília me proporcionou ótimas oportunidades não só para o crescimento profissional, mas também reflexivo, pois, enfrentamos uma realidade difícil, cheio de desafios e preocupações, pois sabemos que nem tudo são flores, vejo que amadureci.

## INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2006 publicou-se a Lei nº 11.274 que alterou quatro artigos da LDB 9.394/96, dispondo sobre a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos de idade. O artigo 3º modificou a redação do artigo 32º, tratando do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, o artigo 4ª modifica inciso do artigo 87º; tratando da responsabilidade do poder público recensear os educandos do Ensino Fundamental e matricular todos a partir dos seis anos; e o artigo 5º demarca o prazo até 2010 para a implementação da obrigatoriedade para o Ensino Fundamental. O conhecimento da referida lei se deu durante o curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília, através das disciplinas da área de Educação Infantil<sup>1</sup>, quando surgiu a intenção de compreender como se constituiu esse processo no Distrito Federal e que repercussões ocorrem desse processo passados treze anos de publicação da lei.

Sobre o processo de transição, as autoras Vanessa Neves, Maria Gouvêa e Maria Castanheira (2011) pontuam que as práticas educativas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental anos iniciais, analisadas por elas, eram voltadas para a brincadeira e letramento, mas de formas diversas. Enquanto na Educação Infantil as rotinas focavam-se no brincar, o ensino nos anos iniciais centraliza-se para a alfabetização. Ao adentrar o Ensino Fundamental, as crianças depararam-se com uma cisão das experiências desenvolvidas na Educação Infantil, o brincar ficou em segundo plano. As autoras demonstram a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação às duas primeiras etapas da educação básica e, assim, pontuam a necessidade de uma maior inserção entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas, em ambas as etapas. (NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA, 2011).

Flávia Motta (2011) investigou a fase de mudanças das crianças na instituição educativa pública, acompanhando uma turma da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no município de Três Rios, Rio de Janeiro. Flávia Motta (2011) afirma que "a infância não deve ser tomada como uma transição –

---

<sup>1</sup> Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos; Atividades Lúdicas em Início de Escolarização e Educação Infantil.

o que todas as idades seriam –, mas como um período em que os sujeitos são atores sociais competentes, que se expressam na alteridade geracional." (MOTTA, 2011, p. 164)

A pesquisadora vê a escola como instituição que possui discursos e formas de ação construídas historicamente, decorrentes dos confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, as quais se refletem na organização e gestão, nas práticas cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores. (MOTTA, 2011, p. 164). O trabalho também aponta que as crianças resistem quanto ao processo de escolarização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante a reflexão sobre como a instituição educativa pode priorizar as particularidades da criança. A autora reforça que "não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos". (MOTTA, 2011, p. 171).

Edilamar Dias e Rosânia Campos (2015) investigaram o processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva das crianças, em uma instituição pública municipal localizada em Joinville, Santa Catarina. Os autores demarcam que a inserção da criança na próxima etapa salienta sua nova fase para o mundo letrado e seu novo passo na vida escolar e defendem que ainda é um desafio garantir um currículo voltado para as especificidades das crianças como sujeitos históricos de direitos. Para os autores, as aprendizagens ligadas às interações das crianças com o brincar são menosprezadas, visto que, as brincadeiras têm sua importância e diversas significações, gerando encontro com o outro. Concluem que a necessidade de repensar essas práticas que marcam a escola, pois ao segmentar as duas etapas, obrigam as crianças a desenvolverem estratégias sobrevivência e assim, causar frustração em seu universo infantil. (DIAS e CAMPOS, 2015)

Os estudos nacionais que se voltam para a temática acabam por contribuir para a questão inicial que deu origem a este trabalho: como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorre atualmente no Distrito Federal? Diante do questionamento citado, o objetivo geral é:



analisar como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental acontece no Distrito Federal.

Visando alcançar o objetivo geral, três específicos foram pensados: 1) Mapear, em diferentes estudos acadêmicos, a discussão em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; 2) Analisar os documentos oficiais, do Distrito Federal, que tratam dessa transição; e 3) Acompanhar o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, visto que, descreve uma relação entre o objetivo e os resultados que não podem ser interpretadas através de números, nomeando-se como uma pesquisa descritiva. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas indutivamente. (FERNANDES, 2009 apud, PRAÇA, 2015, p 81). Segundo Gil (2002),

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2002, p. 133).

Este trabalho se baseia em pesquisa documental, visto que foi necessário analisar informações da legislação, documentos oficiais da educação do Brasil e no DF, de campo, pesquisa bibliográfica, pois fez-se necessário analisar estudos voltados a temática deste trabalho e pesquisa de campo. O recorte para a análise tem como base a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. A intenção é identificar, por meio de estudos dos documentos oficiais o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ao longo dos últimos treze anos no Distrito Federal. Para a coleta e análise de dados, utilizou-se entrevista estruturada com as três gestoras das instituições pesquisadas (uma do Jardim de Infância e duas das Escolas Classe).

Durante a pesquisa, alguns acervos foram consultados, tais como: o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os trabalhos discentes disponibilizados na Biblioteca Central da UnB (BCE). A busca por trabalhos de conclusão de curso que se voltaram para a investigação da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na última década, no Distrito Federal, evidenciou que ainda é um tema que merece investigação, uma vez que apenas um trabalho foi encontrado. O referido, intitulado “O tempo de brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental”, foi escrito em 2018, por Thaís Gonçalves. A autora enfatiza que a transição para o Ensino Fundamental é brusca, já que a Educação Infantil costuma organizar seus conteúdos de maneira mais livre e dinâmica, lúdica, e o tempo para interagir brincando também é maior. Já no Ensino Fundamental, apesar de ainda serem desenvolvidas atividades lúdicas, a organização da rotina da escola muda, as responsabilidades se tornam maiores, com cumprimento de um programa curricular onde predomina fortemente o enfoque na linguagem escrita e no raciocínio lógico. O brinquedo parece deixar de ser o principal material de desenvolvimento e o livro passa a ocupar esse local. (GONÇALVES, 2018, p.23). Por fim, conclui que a brincadeira deve estar inserida, em ambas as etapas de ensino, em posição privilegiada, não só por permitir que a criança se expresse, entenda o mundo em que está inserido, interaja com o meio, com os colegas e com os professores, desenvolva a imaginação, a criatividade, capacidade de solucionar problemas, habilidades motoras (GONÇALVES, 2018, 69). Dois trabalhos tiveram como objetivo a transição, porém do Ensino Fundamental anos iniciais para os anos finais<sup>2</sup>.

No banco de teses da Capes, a pesquisa evidenciou uma grande ocorrência de trabalhos que se voltaram para a transição, em muitos municípios brasileiros. A opção metodológica foi identificar os mesmos, porém, só realizar a leitura dos que tratassem da transição no Distrito Federal, num movimento de refinação da pesquisa. Nesse sentido, nas quinze primeiras

---

<sup>2</sup> FRANCISCO JÚNIOR (2014) e GUEDES (2017).

(FRANCISCO JÚNIOR, Edson Pattera. O papel do gestor escolar na transição dos alunos do ensino fundamental – anos iniciais para o ensino fundamental – anos finais. 2014. 61 f., il. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GUEDES, Aline Muniz. Transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II: as dificuldades de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais na visão do professor. 2017. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) —Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2017).

páginas, encontrou-se 26 estudos, entretanto, nenhum se tratando do DF. Já no Grupo de Estudos (GT07) da Anped, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, com o mesmo movimento de busca, em treze anos, apenas dois trabalhos<sup>3</sup> se voltaram para a reflexão/discussão sobre a transição.

Arleandra Amaral (2008) quis compreender, a partir das perspectivas das crianças, o que é ser criança e viver a infância na escola. Deste modo, buscou-se analisar: Quais as estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos para a apropriação dos processos educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos? Sendo desdobrada em três objetivos: Compreender o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental; Conhecer as interações criança/criança e criança/adulto; Identificar as perspectivas das crianças sobre o que é ser criança e viver a infância na escola de ensino fundamental. Em seu trabalho, observou que as crianças, geralmente, costumam relacionar as atividades aos momentos organizados pelos adultos, algo que elas desenvolvem para atender as expectativas da professora, para se adequar à proposta escolar. E, muitas vezes, se queixam do excesso de atividades escritas e pedem para fazer outras coisas. (AMARAL, 2008, p. 11) Apoiando o pensamento de Santos e Vieira (2006) defende, também, a necessidade de mais pesquisas em relação à inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, inclusive pesquisas longitudinais que poderão, daqui a alguns anos, nos revelar um pouco mais sobre o impacto ocorrido na vida dessas crianças. Conclui que o ensino fundamental tem exigências exageradas pois, as tarefas são muitas, na educação infantil “tinha hora para tudo, para brincar e descansar”. Portanto, sigo a posição dada pelas crianças, com restrições ao ensino fundamental de nove anos, particularmente pelo fato de, no Paraná, ser implementado com muitas crianças de cinco anos, contrariando os argumentos pedagógicos e, principalmente, os preceitos legais, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Penso a antecipação da escolaridade, ocorrida no Paraná, de maneira geral, tem se caracterizado como uma perda

---

<sup>3</sup> AMARAL. Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a Infância na Escola: A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos. 2008.

RIBEIRO. Edinéia Castilho. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz De Fora: Um Olhar para a Transição da Educação Infantil oo Ensino Fundamental. UFSC – Florianópolis. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015.

do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância. (AMARAL, 2008, p. 15)

Edinéia Ribeiro (2015) quis compreender o movimento de construção da Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora e como esse documento contempla a transição da educação infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Ela indaga que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental (EF) tem suscitado aos sistemas de ensino, às instituições escolares e aos professores novas demandas e reflexões sobre o currículo para essa etapa da educação e também sobre a antecedente, a Educação Infantil EI. As dúvidas em torno do que se deve trabalhar na primeira etapa da educação básica estão presentes nos contextos educacionais e questiona: como deve ser o currículo para essa etapa? Ele seria uma combinação dos conteúdos do último ano da educação infantil com os da antiga primeira série? Ou seria melhor que as crianças de seis anos estivessem incluídas no mesmo currículo da Educação infantil? Qual o papel e o lugar do brincar nesse processo de transição? (RIBEIRO, 2015, p 1-2). Pretendeu compreender o movimento de construção das Propostas Curriculares a para Educação Infantil do município de Juiz de Fora e de como o conjunto de documentos contemplam a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental analisando publicações anteriores e a atual proposta curricular. Em seu trabalho, concluiu que a passagem da EI para o EF deve ser pautada por continuidades, para que o protagonismo das crianças em ambas as etapas seja assegurado, mas, na prática, essa transição tem sido marcada por dicotomias que podem ser assim sintetizadas: na EI, a criança brinca e, no EF, ela estuda. Enfim, acredita que as crianças não deixam de ser crianças para se tornarem alunos ou alunas quando são inseridas no EF. Elas continuam a ser crianças não somente no primeiro ano do EF, mas também durante toda a primeira etapa desse nível de ensino. Entendo, juntamente com Mota (2006), que elas não deixam de ser crianças, nessa passagem da EI para o EF, para se tornarem alunos. Elas são crianças e alunos. (RIBEIRO, 2015, p 13-14).

Esse levantamento de estudos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental demonstra dois pontos importantes: primeiro, que o tema tem sido muito estudado e, em segundo, que ainda há uma lacuna nos

estudos direcionados ao Distrito Federal. E é essa brecha que permite que o presente trabalho, ainda que inicial, contribua para futuras pesquisas.

Diante do que aqui foi exposto, o primeiro capítulo, *Transição indicada ou possível: um olhar para a criança que passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, tem como objetivo identificar os estudos nacionais, bem como a legislação, que abarca a discussão da transição. No segundo capítulo, *A criança na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Distrito Federal*, como o título já permite entrever, o foco se volta para o processo de transição, abordando para isso, um panorama específico que é o acompanhamento desta de um Jardim de Infância para a Escola-Classe, localizados na Asa Norte, no DF.

## **1. TRANSIÇÃO INDICADA OU POSSÍVEL: UM OLHAR PARA A CRIANÇA QUE PASSA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Retomando, o objetivo deste capítulo é apresentar um panorama dos estudos nacionais que se voltaram na última década para a discussão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mediante a promulgação das leis federais 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013 que promoveram alterações nos artigos da LDB 9.394/96. O que é possível acompanhar nas legislações citadas, e aqui expor resumidamente, é que a ampliação do Ensino Fundamental, de oito para nove anos, com crianças matriculadas um ano mais cedo a partir de 2006, ou seja, antes adentravam com sete anos e agora com seis, tornou eminente o repensar a qualidade dessa transição da criança de uma etapa à outra da educação básica. E aqui coaduna-se com o sintetizado por Joana Zanatta, Vera Marcon e Maria Lúcia Maraschin (2015) de que:

Acredita-se, pois que os ordenamentos sinalizam que essa entrada, 'mais cedo' na escola, não significa que a educação infantil deva ocupar-se da preparação das crianças para a entrada no ensino fundamental, mas que em cada movimento faça-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em suas diferentes faixas etárias e processos formativos, salvaguardando o jogo, o brincar e a ludicidade como perspectiva formativa. Neste contexto, necessário se faz olhar atentamente para o que se denomina especificidades da

infância, o que implica considerar aspectos que vão para além da adaptação física/estrutural, para o acolhimento das crianças de seis anos no ensino fundamental. Daí emerge a necessidade de repensar as questões relacionadas ao ensino fundamental de nove anos, visto que para se ter um ensino de qualidade não é suficiente que as crianças entrem mais cedo nas escolas já que muitos outros fatores interferem nesse processo, tais como sua permanência exitosa, a alegria de estar e permanecer nesse espaço, dadas as interações e trocas que possibilita, entre outras. (ZANATTA, MARCON, MARASCHIN, 2015, p. 5624.)

A concepção de infância e criança acordada nas normatizações, baseadas em estudos acadêmicos na área de Educação (Psicologia, Sociologia e História da Educação), identifica criança como sujeito histórico, que tem direitos, que tem protagonismo social e educativo. Entendendo que a infância compreende algumas especificidades, que inclusive devem ser consideradas no processo educativo formal, como tratá-la em espaços escolares que possuem propostas tão diversas, como a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental? É essa questão que circunda todas as leituras realizadas durante esse capítulo. Nesse sentido, o foco se volta para a discussão de constituição de uma concepção de infância e criança, das legislações que normatizam a educação brasileira e para o diálogo com estudos que se voltaram para a análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Brasil.

### **1.1. Criança e infância: uma constituição de concepções**

Quando tratamos de infância e da história de como se constrói na sociedade um sentimento para com essa fase da vida humana, normalmente nos remetemos ao estudo do historiador Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, pois ele, a partir de fontes diversas – iconografia, diários, jogos e brinquedos – identificou transformações na família e no modo como se percebia e lidava com a criança, caracterizando aquilo que ficou conhecido na historiografia como o surgimento do sentimento de infância no mundo moderno. (ARIÈS, 1981).

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não

quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (...) Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos. (ARIÈS, 1981, p.156-157).

Douglas Braga (2015), faz um balanço historiográfico sobre a infância e pontua que, seguindo o evidenciado por Philippe Ariès, o sentimento de infância que surgiu nos séculos XVI e XVII, é inseparável do sentimento de família, “ligado intimamente a casa, e voltado principalmente para as crianças, se limitando inicialmente às classes abastadas, e progressivamente estendendo-se a todas as camadas da sociedade (BRAGA, 2015, p.17). Entretanto, como demonstra o autor, o trabalho de Ariès sofreu críticas de outros estudos, que argumentaram sobre o reducionismo de se considerar que, antes dos séculos mencionados, não existia sentimento de infância. O autor relembra o estudo feito por Lloyd DeMause, que “afirma que a história da infância mostrou lento e constante progresso durante o tempo, e que tal processo evolucionário foi determinado pela psicodinâmica nas relações entre pais e filhos, muito mais do que por fatores econômicos”, devendo ser considerado diversos fatores, como os sociais, culturais e econômicos. (BRAGA, 2015, p.18).

A leitura do trabalho de Douglas Braga (2015) permite expor que, no momento que outras divisões econômicas começaram a ocorrer na Europa Ocidental, bem como uma divisão de funções na família nuclear, com pai provedor e mãe que educa a criança, o foco no formato que essa educação assume se modificou. Se adentra o século XVIII com a inserção da igreja nessa educação da criança (salvação, moral e bons costumes), principalmente na classe média, ou seja, um reforço feito “pela visão iluminista das crianças como naturalmente inocentes e necessitadas de uma direção apropriada e educação para que se tornassem bons cidadãos”. (BRAGA, 2015, p.20).

Avançando, no século XIX, por meio do Romantismo, é possível localizar melhor um paradoxo entre uma visão de criança inocente, pura (das classes mais abastadas) e uma visão de criança na relação com a pobreza, com o trabalho e com a exploração (BRAGA, 2015).

No Brasil, é possível localizar as primeiras iniciativas de educação da criança pequena ainda no século XIX, num momento em que o país tentava se mostrar como uma nação civilizada, em progresso. Adentrando o século XX, as iniciativas em prol da educação da criança pequena continuam. Os ideais de modernidade são diversos dos de progresso que encontrávamos no século XIX. Estávamos construindo espaços para a educação da criança pequena, pensando função e nomenclaturas. Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais. (KUHLMANN JR, 2000, p.17).

Com o crescimento das grandes cidades, da industrialização, pobreza e a violência no Brasil, o atendimento às crianças no século XX tornou-se mais recorrentes. Segundo Roseane Bernartt (2009), as crianças tornaram-se então um problema social do Estado, assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância. A difícil realidade da maioria das crianças brasileiras e as consequências sociais dessa situação, associada às pressões de mecanismos internacionais, impulsionaram ações de atendimentos às crianças e adolescentes por parte do poder público. Dessa forma, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas. (BERNARTT, 2009, p. 4232).

Tiago Moura, Flávio Viana E Viviane Loyola (2013) relata que o estado como responsável pela proteção e pela assistência à infância abandonada e em situações de risco no Brasil, surge uma nova concepção de infância: a criança como sujeito de direitos civis, humanos e sociais, necessitando de direitos e cuidados especiais. (MOURA, VIANA, LOYOLA, 2013, p. 479).

O novo pensamento que se tem hoje sobre infância e criança é consequência de inúmeras transformações ocorridas com o passar do tempo e



da importância que se tem atualmente da infância. Considera-se que as formas de ver as crianças vem aumentando a cada estudo e assim, evoluindo a visão para entendê-las melhor e ter a melhor forma de defini-las.

## **1.2. Criança e infância: a constituição nos documentos legais**

Desde a Constituição Federal de 1988, continua sendo desafio garantir a inserção da criança na instituição de ensino de boa qualidade, principalmente das muito pequenas. É na Educação Infantil que as crianças têm a oportunidade de fortalecer seus vínculos, explorar o mundo e potencializar suas habilidades. Esta etapa não deve propor um ensino preparatório para a escolaridade futura. O acompanhamento com as legislações e normatizações posteriores possibilita a identificação de como a concepção de criança, infância e sua educação foram sendo constituídas.

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases, a LDB em 1996, bem como as determinações educacionais em prol da infância dela decorrentes, percebe-se um avanço em relação ao atendimento às crianças brasileiras. A criança é definida nos discursos oficiais como cidadã de direitos, com necessidades próprias e capacidades a serem desenvolvidas através da educação em todos os seus aspectos. (BERNARTT, 2009, p. 4234-4235)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, destaca que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (BRASIL, RCNEI, 1998). As crianças possuem uma natureza individual, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21). Percebe-se que é demonstrada uma atenção especial para com a forma de compreendermos a criança, a infância e as suas características. É importante:

compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 22).

Sobre a concepção de criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ressalta que ela:

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adulto e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2009, p.6-7).

Assim, entende-se que a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 12).

As DCNEI (2010) pontuam que, como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil preza pelo desenvolvimento integral da criança na instituição de ensino. Deve ser oferecida em creches e pré-escolas e espaços educacionais, seja público ou privado. O Estado deve garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, DCNEI, 2010).

O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem

e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DCNEI 2010, p. 07).

Com a alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, o disposto determinou o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, afim de melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (DCNEB, 2013, p.13)

Visando as interações e a brincadeira como eixos estruturais das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, a Base Nacional Curricular Comum (2017) enfatiza seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estas são para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 37-38).

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a quebra e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 53)

Para o Ensino Fundamental, as situações lúdicas de aprendizagem devem ser valorizadas, sendo assim, aponta a necessidade de articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 57)

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 58)

### **1.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Todas as pessoas, em algum momento de suas vidas, passam por mudanças, rupturas e recomeços. Isso faz parte da existência humana, entretanto, mesmo essa certeza não indica que seja fácil e indolor percorrer o caminho de uma transição. É claro que ela não necessita e não deve ser uma experiência ruim, mas muitas vezes isso ocorre no geral. Sabendo dessa característica usual de uma mudança, mesmo que sem aprofundamento científico, só pela vivência, é possível questionar: se transições podem ser tão complexas, como ocorre quando se trata de uma etapa da educação básica para outra? Principalmente, quando se trata da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando que as crianças ainda estão no período de vida que chamamos de infância e adentram a próxima etapa quando, até uns anos atrás, ainda estavam na Educação Infantil.

Enquanto na educação infantil a atenção está na brincadeira, no jogo, no faz de conta, na liberdade de pensamento, entre outros, e que os anos iniciais abrange a atividade de estudo de forma sistemática, minimizando o jogo, o brinquedo e a brincadeira, há uma ruptura substancial, a qual precisa ser mediada por práticas pedagógicas coerentes e pela articulação via diálogo com as crianças e com seus interlocutores. (ZANATTA, MARCON, MARASCHIN, 2015, p. 5625)

Para Joana Zanatta, Vera Marcon e Maria Lúcia Maraschin (2015), o que se identifica nos estudos que fundamentam a transição entre a educação infantil e os anos iniciais é que o brinquedo e a brincadeira, bem como o próprio brincar, são instrumentos indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, independentemente de sua faixa etária. (ZANATTA, MARCON, MARASCHIN, 2015, p. 5626). O quadro a seguir auxilia na visualização da legislação que configura essas mudanças:

Quadro 1: Legislação Educação Infantil e acesso ao Ensino Fundamental

LDB 9.394/1996	11.114/2005	11.274/2006	12.796/2013
Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." (NR)		É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (NR)
Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.			Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30º II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.	Art. 30º II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade."		Art. 30º II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
Art. 32º O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...).	Art. 32º O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante (...).	Art. 32º 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 (...).	
Art. 87º É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.		Art. 87º § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. § 3º. I. matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;	

Fonte: Legislação brasileira, Planalto (organizado pela autora)

A rápida visualização da legislação nos possibilita apontar que a mudança no percurso da criança, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, deve ser compreendida como um processo contínuo. Dessa forma, é necessário reconhecer a especificidade de cada etapa e de cada passagem educativa, por isso, transporta muitos desafios e indagações. (ANPED. NEVES, BAPTISTA, 2016, s/p).

Pensar a articulação educação infantil e anos iniciais nesta perspectiva significa questionar e questionar-se: Qual o papel do brincar em sala de aula? Na sociedade? Na família? Qual a ocupação com o jogo, com a brincadeira e suas interfaces no planejamento docente? Que relações podem ser estabelecidas entre educação, escolarização e infância? Como se dá a ocupação da escola em relação a transição em análise? Como as escolas intencionadas por esta, impactam no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? (ZANATTA, MARCON, MARASCHIN, 2015, p.5627).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) dizem que quando há transição entre instituições diferentes, a articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de outra escola,

conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 20). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) frisam também que:

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 69).

Para o acompanhamento da continuidade do processo de educação, é preciso garantir olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem:

- a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
- c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (DCNEB, 2013, p. 95-96).

Sonia Kramer (2006) aponta alguns questionamentos capaz de fazer refletir sobre a entrada mais cedo da criança, tais como: a antecipação da escolaridade para seis anos de idade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças? Ao longo dessa década, as escolas têm levado em conta essas questões na concepção e construção do seu currículo? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças? As práticas, desenvolvidas com as crianças, humanizam-nas? (KRAMER, 2006, p. 812).

Sonia Kramer, Maria Nunes e Patrícia Corsino (2011) enfatizam que analisar e problematizar as práticas na Educação Infantil, na investigação realizada, favoreceu a reflexão sobre a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Tendo em vista a relevância da escola na formação das crianças e dos jovens, e as dificuldades dos sistemas de ensino para responder às exigências em relação à linguagem, leitura e escrita, inúmeros desafios foram identificados no que se refere à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, espaços reconhecidamente educativos. Na prática, há uma série de concepções de leitura e escrita que, torna um desafio ainda maior: organização dos espaços, planejamento da rotina/atividades, seleção de materiais, etc. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 71-72)

As práticas pedagógicas da Educação Infantil são diferentes das que são desenvolvidas no Ensino Fundamental, entretanto, como a criança que vai de uma etapa para a outra não pode sofrer rupturas drásticas que comprometam seu desenvolvimento e aprendizagem, é pertinente destacar algumas semelhanças ou diferenças. O quadro a seguir elenca o que se espera de uma rotina nas duas etapas aqui pesquisadas.

Quadro 2: A Rotina Escolar através dos Documentos Nacionais da Educação

	<b>Rotina na EI</b>	<b>Rotina no EF</b>
	As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e	O § 2º frisa que as experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar:, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes,

<b>DCNEI/DCNEF</b>	criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, DCNEI, 2013, pg. 88)	sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (BRASIL, DCNEF, 2010, p. 3)
<b>BNCC</b>	É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 39)	Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 58)
<b>CM</b>	Abrange recepção, roda de conversa, calendário, clima, alimentação, higiene, atividades de pintura e desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias, entre outras ações; deve ser dinâmica e flexível; Deve promover aprendizagens, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene e repouso); Devem proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança; Devem se pautar nas necessidades das crianças, e não nas relações de trabalho dos adultos; (BRASIL, SEEDF, CURRÍCULO EM MOVIMENTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, p. 34-35)	Para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que este Currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo, para tanto, imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola. A utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocativa, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados. (BRASIL, SEEDF, CURRÍCULO EM MOVIMENTO PARA ENSINO FUNDAMENTAL, 2018, p. 9)

Fonte: Normatizações Nacionais e do DF (organizado pela pesquisadora)



O trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade abrange ações de cuidados de modo que seja especial, desta maneira, é importante pensar em esquemas pedagógicos que visam valorizar o espaço, sendo receptível, agradável e seguro, e, concomitantemente, articulador de aprendizagem apropriado à faixa etária. O tempo deve ser compreensível, respeitando a singularidade e cada fase da criança no seu processo de formação.

Compreendem-se como rotinas “[...] uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área”, sendo caracterizadas pela tradição de realizar determinadas ações sempre do mesmo modo (BARBOSA, 2000, apud. DANIELI, IJIMA, SZYMANSKI, 2015, p. 264). Corsaro e Molinari (2005) também definem a rotina como um grupo de atividades produzidas coletivamente, recorrentes e previsíveis, e a consideram importante porque oportuniza às crianças e aos adultos a garantia de pertencimento a um grupo social. (COSARO, MOLINARI, 2005, apud. MULLER 2008, p. 133).

O planejamento na Educação Infantil é um momento que possibilita o professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, onde o professor não somente escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento onde diagnostica os avanços e dificuldades de toda a turma e também de forma individual, já que é fundamental o professor levar em consideração as peculiaridades e as especificidades de cada criança, já que cada uma tem seu modo de agir, pensar e sentir. (JESUS, GERMANO, 2013 p.31).

No Ensino Fundamental, a partir da proposta do ensino de nove anos, propondo a entrada das crianças no primeiro ano aos seis anos de idade, algumas adaptações tais como: os horários, as exigências, a postura dos pais e dos professores, a mudança de espaço, de rotina, entre outras geram ansiedade e dúvidas. (ZANATTA, MARCON, MARASCHIN, 2015, p. 5635).

A rotina na Educação Infantil está perpassada pela dimensão lúdica, ou seja, envolve o brincar, o jogo, as brincadeiras e os brinquedos. Para Tizuko Kishimoto (2010), o brincar é a atividade mais importante do dia-a-dia da

criança, pois dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. É a partir do brincar que a criança explora o mundo, a natureza, os objetos, as pessoas e a cultura, a fim de compreendê-lo e se expressar por meio das linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

É no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Tânia Fortuna (2000) aponta que, quando analisamos com mais atenção as práticas pedagógicas que prevalecem na atualidade, percebe-se a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios vazios se resumem a pouca presença ou até mesmo nenhuma de brinquedos e da atividade lúdica. Raras vezes que são propostos, são separados das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" e ainda assim, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são esquecidas ou descartadas, já que nesta etapa do ensino alunos estão ali para "aprender, não para brincar". (FORTUNA, 2000).

O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um

momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível. (FORTUNA, 2000, pg. 3).

A ruptura da dimensão lúdica no Ensino Fundamental, tal como é concebida e praticada nas instituições de Educação Infantil, pode ser um dos grandes dificultadores da adaptação da criança no primeiro ano na nova etapa da educação básica. Aos poucos a criança se adapta ao controle dos momentos lúdicos, como evidenciado por Fortuna (2000). E é essa adaptação que pode e deve ser preocupante, pois possivelmente comprometerá o desenvolvimento da aprendizagem da criança como um todo, ou seja, em todas as áreas e conteúdos, como já foi aqui evidenciado. O quadro a seguir permite uma rápida visualização de como a ludicidade é prevista nas diretrizes, na base e no Currículo em Movimento, para ambas as etapas aqui pesquisadas.

Quadro 3: A Ludicidade através dos Documentos Nacionais da Educação

	<b>Ludicidade na EI</b>	<b>Ludicidade no EF</b>
<b>DCNEI/DCNEF</b>	As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (DCNEI, 2013, p. 93)	O Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil o caráter lúdico da aprendizagem, entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (pg. 121)
<b>BNCC</b>	Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.	Ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos,

		de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.
<b>CM</b>	A brincadeira deve se fazer presente nos gestos e nas diferentes formas de apresentação oral, nos brinquedos e jogos e nos exemplos habituais dados pelos profissionais da educação. Ela também precisa guiar outras atividades, como troca de fraldas, banho, alimentação e escovação dos dentes, independentemente da faixa etária. A brincadeira, como prática educativa, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da experimentação e da descoberta. (2018, p32)	Necessário destacar ainda que o trabalho com o eixo Ludicidade não se restringe ao jogo e à brincadeira, mas pressupõe pensar e incluir atividades que possibilitem momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos.

Fonte: Normatizações Nacionais e do DF (organizado pela pesquisadora)

Kishimoto (2010) enfatiza que a Educação Infantil é uma importante fase de construção dos pilares da educação e desenvolvimento da criança, na qual se deve priorizar a observação e o registro de suas atividades, a integração e ampliação de suas experiências lúdicas e interativas, e não a retenção (KISHIMOTO, 2010, p. 17). Para a etapa da Educação Infantil, deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo

desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 37).

Mesmo as crianças indo para o ensino fundamental com seis anos de idade, elas continuam sendo crianças. Kishimoto (2010) orienta que a melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender cada vez mais a ação orientadora da professora. (KISHIMOTO, 2010).

Há estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. Não se trata aqui de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 1998). Kishimoto (2010) enfatiza que é importante procurar sempre observar, acompanhar e participar do brincar da criança para criar vínculos, fazer mediações:

1. Observar: olhar sua criança para ver o que ela já sabe fazer e quais são suas atividades favoritas;
2. Acompanhar: juntar-se ao brincar da criança; você pode aumentar a complexidade do brincar, mas deixar a criança controlar e determinar a direção do brincar;
3. Ser criativo: redescobrir a criança dentro de si e experimentar novas formas de brincar com o brinquedo; usar o brinquedo como suporte para descobrir muitas maneiras de brincar com as crianças. (KISHIMOTO, 2010, p.17).

Para Fernanda Müller (2005), as crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as ocupações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito ao

sentido peculiar das crianças, a qual é diferente dos sentidos dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares (MULLER, 2005, p.163). Maria Rocha e Rosangela Ribeiro (2017) questionam: como, efetivamente, vem se configurando a vida cotidiana e as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental? Nessa configuração, que lugar é destinado às brincadeiras? (ROCHA E RIBEIRO, 2017, p.239-240)

Quanto à atividade lúdica, sua inclusão no cotidiano é inversamente proporcional às de alfabetização. As pesquisas registraram que nos primeiros anos a ocorrência de brincadeiras tem sido incipiente. É certo que existem variações, pois em poucas escolas instalaram-se equipamentos de parque (do tipo gangorra, balanço, casinhas de madeira), brinquedotecas e foram adquiridos brinquedos e jogos de regras (esses últimos mais frequentes e do tipo pedagógico) e algumas professoras confeccionaram jogos pedagógicos. A estratégia do “dia do brinquedo” também foi inserida em algumas turmas. Entretanto, mesmo nessas situações, frequentemente a possibilidade de brincar foi ofertada às crianças como recompensa pelo trabalho realizado, recurso para que fizessem a lição e/ou sua privação como punição por mau comportamento ou baixa adesão às tarefas (OLIVEIRA, 2013 apud. (ROCHA E RIBEIRO, 2017, p. 241).

Flávia Miller (2011) aponta em sua pesquisa acontecimentos onde os alunos resistem quanto ao processo de escolarização no 1º e é visível que perduram sendo crianças. Faz-se refletir que é necessário que a escola priorize as particularidades da criança, deixando para segundo plano, a exigência de ser exclusivamente um aluno. Flávia argumenta que "não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos". (MILLER, 2011, p.171).

A inclusão de brincadeiras no cotidiano escolar, principalmente no Ensino Fundamental não é algo simples, requer ações que ultrapassam decisões individuais e o enfrentamento de desafios variados: adequar a estrutura física, construir e disponibilizar acervo de brinquedos e jogos, convencer os pais de que o tempo das brincadeiras não é um tempo perdido, dentre outros. Então, se de fato nosso projeto para a infância inclui a construção de um currículo renovado, é necessário que nos empenhemos em

debates e em ações coletivas para a sua consecução. (ROCHA E RIBEIRO, 2017, p. 254-255)

Sonia Kramer, Maria Nunes e Patrícia Corsino (2011) enfatiza que é urgente que as práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se desloquem desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história. E que sejam delineadas estratégias de transição entre as etapas, cuja omissão se constitui em grave problema. Atuar nas transições pode contribuir para criar nas escolas de educação infantil e ensino fundamental espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 82).

Se a dimensão lúdica é uma questão importante na transição da criança que passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, outra questão merece atenção: a alfabetização. Edilamar Borges e Rosânia Campos (2015), pontuam que a inserção da criança da educação infantil para o Ensino Fundamental salienta sua nova fase para o mundo letrado e sua nova etapa na vida escolar, pois, ela entra em um mundo desconhecido em busca de compreender seu funcionamento e sanar seus questionamentos. Nessa etapa, ver-se a interação com aquilo que é novo, já que irá conviver com crianças de idade e culturas diferentes, adultos, seu novo espaço e objetos que permeiam este espaço. Defendem que ainda é um desafio garantir um currículo voltado para as especificidades das crianças (BORGES, CAMPOS, 2015, p. 05). Os autores apontam que "as aprendizagens ligadas às interações das crianças com o brincar são menosprezadas, visto que, as brincadeiras tem sua importância e diversas significações, gerando encontro com o outro." (BORGES, CAMPOS, 2015, p. 05).

Edilamar Borges e Rosânia Campos (2015) explicitam que o "valor" da escrita, ou melhor, o valor da aquisição desse instrumento é apropriado pelas crianças, e nos parece que essa significação da escrita simboliza também um novo status para as crianças, de igual modo confere a escola um local de maior importância no percurso escolar. A criança, ao se alfabetizar, encontra-se com os outros e, em outras palavras, parece que a partir dessa aquisição passam a ser consideradas como sujeitos competentes. Desse modo, estar na escola de

ensino fundamental, para as crianças pesquisadas, é deveras significativo. Elas sabem que é nesse contexto que suas aprendizagens serão reconhecidas como “importantes”. (Borges e Campos, 2015, p. 16659).

Vê-se a importância da escrita e o valor da aquisição desse instrumento é apropriado pelas crianças, e nos parece que essa significação da escrita simboliza também um novo status para as crianças, de igual modo confere a escola um local de maior importância no percurso escolar.

Quadro 4: A Alfabetização através dos Documentos Nacionais da Educação

	<b>Alfabetização na EI</b>	<b>Alfabetização no EF</b>
<b>DCNEI/DCNEF</b>	A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (2010, p. 13)	Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (DCNEF, 2010, p. 21)
<b>BNCC</b>	Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. . (BNCC, 2017, p. 36-37)	Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017, p. 36)
<b>CM</b>	É evidente que, nessa fase, a criança já inicia seu processo de leitura de mundo, por meio de inúmeras atividades, mas isso ocorre de uma forma mais ampla, para além da codificação ou decodificação da língua escrita. A primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar as brincadeiras e interações e o cuidar e educar, no tempo singular da primeira infância. (CMDF, 2018, pg 52)	Trazendo as especificidades das fases do Ensino Fundamental, importante salientar que, nos Anos Iniciais, os Eixos Integradores (a Alfabetização, os Letramentos e a Ludicidade) são elementos que possibilitam a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem. (CMDF, 2018, p. 20)



Fonte: Normatizações Nacionais e do DF (organizado pela pesquisadora)

Flávia Miller (2011), investigou a fase de mudanças das crianças na escola e acompanhou uma turma da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Três Rios, Rio de Janeiro. A pesquisa se deu em três anos letivos, de 2007 a 2009, e as observações foram numa turma de crianças na idade de cinco anos no 3º período da educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental. Seu estudo foi focado na escola, seus processos e sua ação subordinadora das crianças aos papéis de alunos. Enfatizou a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais de crianças em alunos. (MILLER, 2011).

Sobre as culturas infantis e escolares, Flávia Miller (2011) diz que "a infância não deve ser tomada como uma transição – o que todas as idades seriam –, mas como um período em que os sujeitos são atores sociais competentes, que se expressam na alteridade geracional." (MILLER, 2011, p.164). Conectando com o pensamento de Sarmiento, por meio do seu trabalho, relata que "as crianças são vistas como produtoras de cultura e exprimem através dela suas percepções e interações com os pares ou os adultos. As culturas infantis apresentam especificidades, como os modos como o lúdico e o faz de conta são incorporados. (MILLER, 2011, p. 164).

No que se refere às instituições direcionadas às crianças, Flávia Miller (2011) percebe que a ação que configura o ofício de criança determinando padrões de "normalidade" para o desempenho social. Os processos de socialização desenvolvidos nesses espaços tentam se processar de maneira vertical. Segundo aponta Sarmiento (2006), no trabalho institucional e pedagógico da escola,

[...] as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa seja de modo intersticial, isto é, seja através de um protagonismo infantil (com ação influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta – no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional), e se exprime a "ordem social das crianças". (SARMENTO, 2006, apud. MILLER, 2011, p.164)

É notório em seu estudo o embate através da imposição da escola de inserir a disciplina, nisso, já mostra inquietações, pensando nas novas adaptações que as crianças deveriam ter naquele contexto, o que antes, era completamente diferente na etapa anterior. As crianças expressavam suas atitudes de modo particular, se apropriando e resignificando pela cultura de pares, a fim de sanar suas vontades.

Sustentando a categoria da cultura escolar como componente de análise, a pesquisadora vê a escola como instituição que possui discursos e formas de ação construídas historicamente, decorrentes dos confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, as quais se refletem na organização e gestão, nas práticas cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores (MILLER, 2011, p. 164). "A institucionalização que se desenvolveu na modernidade demandava uma uniformização dos sujeitos para garantir resultados com menor dispêndio de energia." (MILLER, 2011, p. 170).

É preciso que a escola proponha práticas que considerem os saberes prévios de circunstâncias que estavam anteriormente e que contexto social e cultural estão inclusos. Flávia Miller (2011) aponta acontecimentos onde os alunos resistem quanto ao processo de escolarização no 1º e é visível que perduram sendo crianças. Faz-se refletir que é necessário que a escola priorize as particularidades da criança, deixando para segundo plano, a exigência de ser exclusivamente um aluno. Flávia argumenta que "não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos". (MILLER, 2011, p.171).

Edilamar Borges e Rosânia Campos (2015) investigaram o processo de passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva das crianças. Com abordagem etnográfica, acompanhou um grupo de 24 crianças na educação infantil nos anos de 2013 e 2014 e este mesmo grupo de crianças já no primeiro ano do ensino fundamental, em uma instituição pública municipal localizada em Joinville, Santa Catarina. Pontuam que a inserção da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental salienta sua nova fase para o mundo letrado e sua nova etapa na vida escolar, pois, ela entra em um mundo desconhecido em busca de compreender seu

funcionamento e sanar seus questionamentos. Nessa etapa, ver-se a interação com aquilo que é novo, já que irá conviver com crianças de idade e culturas diferentes, adultos, seu novo espaço e objetos que permeiam este espaço. Defendem que ainda é um desafio garantir um currículo voltado para as especificidades das crianças. (BORGES, CAMPOS, 2015).

Edilamar Borges e Rosânia Campos (2015) apontam que "as aprendizagens ligadas às interações das crianças com o brincar são menosprezadas, visto que, as brincadeiras têm sua importância e diversas significações, gerando encontro com o outro." (BORGES, CAMPOS, 2015, p.16660). Acrescentam ainda que:

Nas interações, as múltiplas linguagens podem ser expressas: por meio do afeto, da socialização, do movimento, da fantasia, do imaginário, da arte, isto é, quando se oportuniza as crianças explorarem as diversas linguagens, muitas relações são estabelecidas pelos sujeitos. É pela brincadeira que as crianças adquirem conhecimento com o mundo e sua pluralidade. (BORGES, CAMPOS, 2015, p. 16660).

No processo de escolarização na primeira infância, implica-se pensar práticas educativas específicas, com tempos e espaços diferenciados em determinados lugares socialmente. Desde o estabelecimento da nova lei, averiguou-se que os impactos quanto a esse processo. Vanessa Neves, Maria Castanheira e Maria Gouvêa (2011) pesquisaram a vivência de um grupo de crianças na passagem de uma escola de educação infantil para o ensino fundamental. Fundamentando-se na abordagem interpretativa da sociologia da infância, as autoras viram que "as crianças, individual e coletivamente, não apenas se apropriam dos significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, como também contribuem para a produção e mudança desses significados. Tal processo se dá mediado pela linguagem e pelas rotinas culturais. (NEVES, CASTANHEIRA, GOVÊA, 2011, p. 124).

[...] as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no ensino fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos. Na escola de educação infantil, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da

língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano. (NEVES, CASTANHEIRA, GOUVÊA, 2011, p. 138).

As indagações das autoras traz a tona refletir que, mesmo que a criança esteja iniciando seu processo de alfabetização, é importante atentar-se ao seu processo de aprendizagem, desenvolvimento psicológico, idade e relações sociais.

## **2. A CRIANÇA NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL**

Neste capítulo a intenção é identificar o processo de transição da criança matriculada na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no Distrito Federal (DF). O objetivo é perceber, passados treze anos de instituição da Lei nº 11.274/2006, – que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos de duração e a inclusão da matrícula de crianças de seis anos – como efetivamente tem se dado a preparação da criança para essa mudança entre as etapas da educação básica. Para além do mapeamento da transição pelos documentos normatizadores do Distrito Federal, realizou-se o acompanhamento do processo em um Jardim de Infância e duas Escolas-Classe, localizados na Asa Norte.

Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes e Patrícia Corsino (2011) pontuam que, desde a instituição da referida lei, que muitas indagações têm sido feitas pelos estudiosos da educação, principalmente ao se questionarem sobre os espaços e as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental serem ou não adequadas à faixa etária das crianças que passaram a frequentar o primeiro ano. Retomando o aspecto histórico, as autoras descrevem que:

A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a

criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. O diálogo entre estas duas dimensões – político-administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem fragmentação do processo educacional. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p.71).

Tomar as dimensões apontadas pelas autoras não é excluir o entendimento de que, apesar do processo educacional na Educação Infantil não ter sido pensado como fragmentado, nem sempre ele é assim efetivado, ou seja, há ainda mudanças entre creche e pré-escola, fazendo com que ocorra muitas vezes uma quebra no atendimento à criança, como se existisse a necessidade de uma transição entre a creche e pré-escola, já que se constituem com aspectos diversos em muitas propostas. Como relembram, a Educação Infantil não é “um todo indissociável”, pois ela carrega marcas identitárias da forma como se compreendeu a educação da criança pequena no Brasil, tanto pelos aspectos legais, quanto pelos históricos e sociais. “O termo [Educação Infantil] é circunstanciado na legislação, mas adquire significação a partir da experiência e do lugar que creches e pré-escolas ocupam no sistema de ensino no Brasil e em outros países”. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 72).

Seguindo no diálogo com as autoras, elas apontam que um dos obstáculos a serem transpostos é “garantir a formação de professores e gestores que atuam com crianças de 6 anos na educação infantil e no ensino fundamental considerando essas três dimensões” (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p.79). Isso implica pensar claramente em quais objetivos se quer alcançar com as crianças; o que se espera que elas aprendam, construam, adquiram ou incorporem; como formar crianças dentro dos objetivos traçados, garantindo a produção e expressão cultural, bem como refletindo eticamente, com capacidade de resolver conflitos (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011).

Como é possível vislumbrar no trabalho das autoras, não era um caminho fácil em 2011 e, provavelmente, não o é em 2019. Mas, essa hipótese só é possível ser confirmada ou refutada depois do acompanhamento aqui realizado. Neste momento, o capítulo se subdivide em dois itens. O primeiro

contempla a discussão pelos documentos legais do Distrito Federal, no diálogo com alguns estudos acadêmicos. No segundo item, apresenta-se o acompanhamento do processo de transição nas instituições pesquisadas.

## **2.1. A transição no Distrito Federal**

O Distrito Federal possui uma proposta curricular que se intitula como Currículo em Movimento, sendo direcionada para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, com publicações distintas para cada etapa. As duas últimas versões foram publicadas em 2018, já em consonância com a discussão presente na Base Nacional Comum Curricular. (BNCC, 2017).

O Currículo em Movimento para Educação Infantil (CMEI, 2018) frisa que "a atenção ao acolhimento e às estratégias pedagógicas para o momento de transição precisam considerar as especificidades de cada um desses períodos, observando as necessidades de cada criança." (BRASÍLIA, CMEI, 2018, p. 50-51). Já o Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental (CMEF, 2018)<sup>4</sup>, delimita que deve existir uma progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos subsequentes, ou seja, o trabalho deve ser gradual, para que "ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando assim os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos e inter e intrablocos". (BRASÍLIA, CMEF, 2018, p.09).

A observação desses dois trechos nos currículos nos permite apontar que, num primeiro momento, na letra da lei, as necessidades das crianças serão contempladas, não somente na transição de uma etapa à outra, como também entre os anos subsequentes no Ensino Fundamental. O que os currículos não dão conta de indicar é o *como* isso pode ser feito para alcançar o que está almejado. E nesse *como*, velado e subentendido, pode caber muitas práticas desejáveis quanto outras nem tanto. Marilda Facci (2004) demarca que a transição de uma etapa para outra na infância, pensando o desenvolvimento infantil, é caracterizada por crises. Essas tensões surgem no limite entre duas

---

<sup>4</sup> Documento aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018. 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. (BRASÍLIA, CMEF, 2018).

idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte.

As crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida. (FACCI, 2004, p. 73).

Se as mudanças dentro do período de vida que chamamos de infância não são vividas sem alguns conflitos, como apontado por Facci (2004), faz-se necessário cuidar ainda mais quando essas transformações ocorrem em modos de ensino diferentes, como ocorre na comparação da prática educativa vivenciada pela criança na Educação Infantil e na que ela encontrará no Ensino Fundamental. Considerando que essa criança, que ainda vive o tempo da infância, que tem a dimensão lúdica como um dos direitos constituídos na relação com a educação, como sua permanência no primeiro ano do Ensino Fundamental tem sido efetivada? Relembrando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010):

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 100).

O Currículo em Movimento para Educação Infantil (2018) mostra que é possível uma passagem instigante e interessante entre as etapas da Educação Básica e ao inserir-se no Ensino Fundamental, não é preciso que as crianças se atormentem com interrupções nas suas experiências vivenciadas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova etapa. Nesse sentido, o projeto da Plenarinha tem contribuído ao buscar desenvolver atividades que envolvam tanto as crianças da Educação Infantil como as que se encontram no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, é evidente a necessidade de se estabelecer um diálogo entre as etapas, com ações que superem a tradicional dicotomia que tem contaminado essa passagem. (BRASÍLIA, CMEI, 2018, p. 51).

O Currículo em Movimento do para Educação Infantil (2018) também reconhece a importância de que as instituições pensem em práticas tanto no ambiente físico, quanto no convívio social, que auxiliam a criança, para que se sintam acolhidas e protegidas ao se depararem com novos desafios em um ambiente novo.

Com o intuito de reduzir os impactos que ocorrem no período de transição, o Currículo em Movimento para a Educação Infantil (2018) orienta à gestão da instituição:

- perceber a convergência necessária entre as etapas, tendo a educação como um direito das crianças, compreendendo-as como sujeitos de cultura e cidadãos de direitos;
- ler, estudar e discutir os currículos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, mais especificamente dos anos que compreendem o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA do 2º Ciclo;
- possibilitar momentos de visita e primeiro contato com a instituição educativa que receberá a criança da Educação Infantil no ano seguinte;
- envolver as famílias e/ou responsáveis no processo de transição entre as etapas, por se tratar de um momento de insegurança e dúvidas para muitos. (BRASÍLIA, CMEI, 2018, p.51).

O cotejamento entre as duas orientações curriculares permite indicar que a responsabilidade maior com a transição está com a instituição de Educação Infantil, que tem que preparar crianças, famílias e professores(as) para esse momento.

Nesse seguimento, a ação desenvolvida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, chamada "Plenarinha", que tem como objetivo ouvir e tornar as crianças participantes no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como abordar a cada ano, temas que visam salientar o papel da criança como sujeito histórico e de direitos, tem contribuído ao buscar desenvolver atividades que envolvam tanto as crianças da Educação Infantil como as que se encontram no primeiro ano do Ensino Fundamental. (BRASÍLIA, CURRÍCULO EM MOVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018, p. 51).

A Plenarinha é um projeto que nasceu na Educação Infantil e, agora, envolve também as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, na intenção de promover uma ação conjunta



entre as duas etapas da Educação Básica, considerando a abordagem da transição. (BRASÍLIA, CURRÍCULO EM MOVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018, p.9).

De fato, a Educação Infantil não tem a finalidade preparar as crianças para o Ensino Fundamental, ainda sim, o Currículo em Movimento para Educação Infantil do DF (2018) compreende que é preciso estabelecer uma articulação, entendendo que a criança que chega a essa etapa continua sendo criança e precisa ser compreendida dentro de suas especificidades. (BRASÍLIA, CURRÍCULO EM MOVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018, p. 52).

É evidente que, nessa fase, a criança já inicia seu processo de leitura de mundo, por meio de inúmeras atividades, mas isso ocorre de uma forma mais ampla, para além da codificação ou decodificação da língua escrita. A primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar as brincadeiras e interações e o cuidar e educar, no tempo singular da primeira infância. (BRASÍLIA, CURRÍCULO EM MOVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018, p. 52).

Joana Zanatta, Vera Inês Marcon, Maria Lucia Marocco Maraschin, (2015) indagam que a articulação entre os dois processos e ou movimentos formativos precisa ser concebida e assumida como uma transição sem rupturas, como um exercício ético-pedagógico que assume e respeita a singularidade dos processos, como um percurso natural, mediado pela profissionalidade das instituições envolvidas, dados os saberes e fazeres necessários ao que se propõe. Ademais, diante do estudo, evidencia-se a necessidade de compromisso efetivo. Dadas as rupturas e contradições que não raras vezes, vem silenciando a infância da criança, seus desejos, suas necessidades e singularidades. (ZANATTA, MARCON E MARASCHIN, 2015, p. 5637).

O documento "*Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*" (2007), afirma que durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos

quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos. (BRASILIA, ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE, 2007, p. 7).

As crianças de seis anos de idade, assim como as de sete a dez anos, precisam de uma proposta curricular que atenda as suas características, potencialidades e necessidades específicas. Neste sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência. (BRASILIA, ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE, 2007, p. 8).

Sonia Kramer (2007) afirma que a educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. (KRAMER, 2007, p. 20).

A respeito da infância e suas pluralidades dentro da instituição de ensino, Anelise Nascimento (2007) diz que importa se pensar nos espaços destinados para a criança, assegurando seus direitos e deveres. Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da instituição é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres ratificados. (p. 28) Ela afirma também que:

É necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um

momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto. (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Anelise nascimento (2007) também indaga que quando se trata da infância, vivenciada na escola e na sala de aula, é um grande desafio para o Ensino Fundamental, pois, no decorrer de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Por isso, é importante aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Assim,, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens. (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Pensando no trabalho focado na criança sem comprometer sua inserção sociocultural, Patrícia Corsino (2007) vê que é necessário conhecê-las, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da instituição de ensino. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco (CORSINO, 2007, p. 57). Quanto a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, Dóris Moya e Marta Sfori (2009) salientam que:

[...] pensar na ação do docente que atua diretamente com essa criança. Importa considerar a estrutura física das instituições; o material disponível; a organização dos espaços; e uma proposta pedagógica clara, que assegure o desenvolvimento da criança do primeiro ano desse ensino. Ainda assim, levantam questões sobre a respeito do conteúdo escolar e as metodologias de ensino a serem desenvolvidas no 1º ano dessa etapa: Quais os conteúdos para esse novo ano? Qual é o currículo? Como desenvolver o trabalho educativo com essa nova faixa etária nesse nível de ensino sem tornar-se uma repetição do trabalho da educação infantil e, ao mesmo tempo, sem inserir a criança em uma rotina escolar extenuante? Com vistas a subsidiar essas questões, o documento de orientações

pedagógicas propõe o conteúdo a ser ensinado e as metodologias de ensino sobre o lúdico, e traz sugestões sobre o processo de letramento e alfabetização da criança de seis anos de idade. (MOYA, SFORNI, 2009, p. 5-6).

Dóris Moya e Marta Sfori (2009) indaga uma das grandes preocupações também quanto a mudança do ensino para nove anos, logo cabe pensar no processo de alfabetização do 1º ano dessa etapa de ensino. Essa preocupação realmente é necessária, tanto por parte dos pesquisadores quanto do coletivo escolar, pois o grande desafio da educação brasileira é resolver o baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita. É necessária pensar um planejamento pedagógico que respeita a singularidade de cada etapa da infância e visando seu desenvolvimento.

O enfrentamento desse desafio engloba um conjunto de condições e fatores, entre eles a formação inicial e permanente do professor, a organização do currículo escolar, do planejamento, enfim, da organização das práticas de ensino de alfabetização. Assim, é necessário organizar situações didáticas específicas e dirigidas à apropriação da escrita e envolver os alunos em práticas e usos sociais da língua. (MOYA, SFORNI, 2009, p. 6).

De acordo com Sonia Kramer, Maria Nunes e Patrícia Corsino (2011), é importante as que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 80)

Em 2019, o Governo do Distrito Federal lançou um Catálogo de Programas e Projetos da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) que oferece especificamente um projeto direcionado à estudantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que estão em situação ou em grupo de transição.

É um projeto que trata da transição dos sujeitos no espaço escolar atentando para os possíveis movimentos como o ingresso, as mudanças entre fases, etapas e modalidades da Educação Básica, de espaço, de trocas culturais e possíveis desafios que estes momentos proporcionam. Partindo do pressuposto da singularidade de cada unidade escolar, este projeto convida a escola para abrir-se à análise e à discussão das possíveis transições que nela ocorrem para se propor ações contínuas de encaminhamento e de acolhimento que contribuam para as aprendizagens dos estudantes. (BRASÍLIA, CATÁLOGO DE PROGRAMAS E PROJETOS - SUBEB, 2019, p. 70).

Com relação aos profissionais que atuam no âmbito escolar, as pesquisadoras sinalizam também que priorizar essa modalidade de formação continuada exige entender que o objetivo desses encontros é pensar, discutir e problematizar o currículo, decidindo sobre o que compete à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, prevendo estratégias de transição tanto nas instituições de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil quanto nas que recebem crianças de outras instituições ou pré-escolas. (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2015, p. 81)

Os gestores que atuam nas creches, pré-escolas e escolas em funções chamadas de orientação, supervisão ou coordenação (os nomes variam nas instituições e nas redes de educação) têm o papel importante de acompanhar as práticas, identificar os problemas, preparar a análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que de fato reúnam (sic) professores da educação infantil e do ensino fundamental, sentados lado a lado, pensando juntos, contando o que têm feito e o que não conseguem fazer. (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2015, p. 81)

## **2.2 O Jardim de Infância e as Escolas Classe: análises dos dados coletados**

Para o alcance do terceiro objetivo, fez-se necessário compreender como se dá a transição na prática, sendo assim, foi útil para este trabalho investigar instituições do DF e saber que formas que a instituição de ensino lida com o recebimento do aluno que saiu da Educação Infantil. Visando analisar uma instituição de Educação Infantil, a investigação se deu através de uma

visita de mais duas escolas-classes do Plano Piloto, que recebem as crianças que saem do Jardim de Infância também averiguado.

A coleta de dados se deu através de conversas com pessoas do âmbito da gestão pedagógica das instituições e um questionário escrito para preservação das palavras dos entrevistados. As informações sobre a historicidade das instituições e estruturas foram retiradas do Projeto Político Pedagógico<sup>5</sup>. A leitura e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) foram pertinentes para buscar o reconhecimento sobre a questão da importância da entrada da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

### **2.2.1. Historicidade e Estrutura Física do Jardim de Infância**

De acordo com a Proposta Pedagógica do JI 312 (2019), a instituição foi construída em 1967 pelo extinto IAPB (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Bancários). Imediatamente percebeu-se que um Jardim de Infância poderia servir melhor à comunidade. Em 1968, a FEDF (Fundação Educacional do Distrito Federal) empenhou-se em instalar e colocar em funcionamento o Jardim, que atenderia à comunidade da quadra que começou a funcionar no dia 12 de fevereiro daquele ano. Em agosto de 1970 houve um incêndio que destruiu toda a instituição e levou a administração da FEDF a determinar que o Jardim passasse para a Escola classe 312 Norte, enquanto providenciava uma nova sede. A partir de 1977, esse estabelecimento de ensino passou a ser denominado impropriamente Centro de Alfabetização 312 Norte, pois no plano de funcionamento, era realizado atividades relacionadas a este tipo de centro. Somente no ano posterior que esta situação foi mudada, retornando para o nome Jardim de Infância 312 Norte. (DF, PP, 2019, p. 7).

Buscamos trabalhar com princípios básicos para a educação infantil, como o respeito à dignidade, aos direitos da criança, à resolução de problemas cotidianos e principalmente à leitura real de mundo. Atendíamos a crianças de 4 a 6 anos até o ano de 2009, quando com a implantação definitiva do Ensino Fundamental de 9 anos, as crianças de 6 anos foram

---

<sup>5</sup> Instrumento que norteia toda a proposta educacional das instituições de ensino. Em 2019, houve mudanças e foi retirado a palavra "Político", deixando com o nome "Proposta Pedagógica".

remanejados para as Escolas Classes, assim, nos dias de hoje atendemos exclusivamente a Educação Infantil com as turmas de 4 e 5 anos (1º e 2º períodos). (DF, PP JI 312 NORTE, 2019, p. 7).

Da estrutura física, a instituição possui quatro salas de aula grandes e uma sala de aula pequena, sala de direção, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, depósito de alimentos, cozinha, refeitório no pátio e é limitado por uma mesa e bancos, banheiro para os professores, quatro banheiros para crianças que fica nas salas de aula, um banheiro para crianças, na sala de aula menor, banheiro para auxiliares, pátio interno, pátio interno em nas quatro salas de aula e um parquinho de areia.

### **2.2.2. Historicidade e Estrutura Física da Escola Classe da 312 Norte**

Foi inaugurada em 17 de abril de 1963, com intuito de atender as crianças da comunidade da SQN 312 e, atualmente, atende a grande maioria das famílias do entorno e das cidades satélites, com séries iniciais do Ensino Fundamental. (DF, PPP EC 312, 2019, p. 8). Segundo o Projeto Político Pedagógico da EC 312 Norte:

Em 2005, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de escolaridade e com a inclusão da criança de seis anos de idade, a SEEDF, criou o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (1º Bloco de alfabetização do 2º Ciclo, que compreende o 1º, 2º e 3º anos. No ano de 2006, a escola foi remanejada para uma igreja da comunidade local, igreja Nossa Senhora da Consolata, para uma ampla reforma nas suas instalações elétricas, hidráulicas e estruturais. (DF, PPP EC 312, 2019, p.9).

Com intuito de atender melhor seus estudantes, Nos anos de 2008 a 2013, a instituição implementou melhor aproveitamento do seu espaço físico da seguinte forma: construiu 04 miniquadros esportivas nas laterais da escola para práticas de futebol, voleibol e basquete, 01 pátio de brincadeiras em área descoberta no interior da escola, 01 área de espirobol. (DF, PPP EC 312, 2019, p. 9)

No ano de 2009 a escola passou a vivenciar a organização escolar em ciclos assumindo o compromisso de garantir à criança a conclusão de seu processo de alfabetização na perspectiva dos letramentos e ludicidade, de forma proficiente,

em até três anos, tendo a progressão continuada das aprendizagens como princípio norteador do trabalho pedagógico. (DF, PPP EC 312, 2019, p. 9).

Segundo as informações contidas no Projeto Político Pedagógico da EC 312 Norte (2019), na instituição há sala de direção, secretaria, sala de leitura, laboratório de informática (atualmente o laboratório foi desativado e transformado em sala de aula para atender a demanda da estratégia de matrícula nos dois turnos, conforme solicitação da Regional de Ensino), sala dos professores, sete salas de aula equipadas com ventiladores, quadros brancos e aparelhos televisores, sendo que duas dessas salas de aula foi instalado 2 projetores de mídia. uma sala pequena que compõe destinado ao atendimento dos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais; bem como para mediar a ligação escola/família é a atuação do serviço especializado de apoio à aprendizagem, sala de recurso e sala de orientação educacional composto por uma psicopedagoga, uma psicóloga itinerante, uma orientadora e uma professora da sala de recursos, um banheiro unissex para uso dos gestores, professores, auxiliares de educação e comunidade, necessitando de reforma. banheiro de uso dos estudantes um masculino e um feminino, e outro adaptado para deficientes, porém, necessitando de reforma para se adequar aos direitos de acessibilidade. sala de aula - ensino especial depósito adaptado para atender demandas da escola inclusiva. três miniquadras onde os estudantes têm a oportunidade de desenvolver as atividades sócio psicomotoras previstas no currículo. pátio coberto que dá acesso à cantina escolar, aos banheiros dos estudantes e também é um espaço multifuncional utilizado para socialização durante os intervalos, em aberturas e culminância de projetos, além de ser utilizado em reuniões festivas com a comunidade escolar. (DF, PPP EC 312 NORTE, 2019, p. 15-17).

### **2.2.3. Historicidade e Estrutura Física da Escola Classe da 113 Norte**

A Escola Classe 113 Norte foi inaugurada em 04 de abril de 1978, tendo iniciado suas atividades escolares em 01 de fevereiro de 1978. Em 2003 a escola estava em situação ruim, nesta época havia problemas de estrutura



causados pelo tempo e depredações. A comunidade escolar se movimentou por meio da mídia afim e mostrar a inviabilidade em continuar utilizando o espaço, e em 2004 a escola foi completamente reformada. Durante a reforma, os professores e alunos utilizaram o espaço do Centro de Ensino Fundamental 07 – Asa Norte ao longo do ano letivo de 2004. (DF, PPP EC 113, 2018, p. 7).

Desde a reforma, projetos de conservação têm ajudado a preservar o que foi construído.

A escola está inserida numa comunidade atuante, além dos pais, militares do exército, através da prefeitura da SQN 113, prestam serviços gratuitos. Desde 2006 a escola vem recebendo mão de obra para a pintura das salas de aula e pátio. Além da construção da quadra de esportes, parquinho, área de laser, casas de bonecas, horta orgânica comunitária e pequenos reparos no decorrer do ano. Campanhas, rifas e bingos recebem apoio de toda Comunidade Escolar e nos ajudam a desenvolver projetos 8 que objetivam a satisfação dos alunos, professores e demais pessoas inseridas no contexto escolar. (DF, PPP EC 113, 2018, p. 7).

Em 2008, o Coronel Santos Guerra assinou o termo de Parceiro da Escola e novas conquistas como: parquinho para os alunos de 1ª a 4ª séries; pintura geral da escola; otimização do espaço da secretaria (divisórias); pequenos reparos na rede elétrica e de esgoto; revitalização do jardim (doação de plantas e gramas); entre outros benefícios foram alcançados.

Em 2010, de acordo com a sua tipologia, a Escola passou a atender somente a um segmento: do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola deparou-se então com um novo desafio: a chegada de alunos do 1º ano, com cerca de 6 anos de idade, em virtude da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Até então atendia alunos a partir de 07 anos. Os novos alunos mudaram um pouco a dinâmica da escola, que passou a acolhê-los com mais cuidado, redobrou a supervisão no recreio. (DF, PPP EC 113, 2018, p. 8).

A Escola Classe 113 Norte, assim como as demais escolas da Secretaria de Educação do DF, segue o BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, que é uma estratégia construída com intuito de garantir à criança a aquisição de leitura/escrita/letramento, de forma lúdica, e também o seu desenvolvimento integral. Com essa estratégia, o ensino fundamental organiza-se em regime de

ciclos para o período inicial de alfabetização (2º Ciclo – 1º Bloco - 1º ao 3º ano) e 2º Bloco do 2º Ciclo 4ºs e 5ºs anos. (DF, PPP, EC 113, 2018, p. 8)

Sobre a estrutura física, a instituição possui sala de Secretaria, duas salas de Direção e Vice-Direção, Sala dos Professores e sala de reunião pedagógica, nove Salas de aula e uma Sala de Altas Habilidades, Cantina com depósito, Sala do SOE, dois Banheiro Alunos (masculino e feminino), dois Banheiro para Professores (masculino e feminino), um banheiro adaptado, dois banheiros para servidores, dois banheiros para alunos (masculino e feminino), um Pátio interno e um Pátio externo, Sala dos servidores, Sala de Leitura e Informática (uma sala e um depósito), Sala da Supervisão Administrativa, Sala de Recursos e sala de Mecanografia.

Nota-se que nos PPP's das instituições, há informações sobre o caso do ensino de nove anos e que a estrutura visa conservar vivências da infância. Readaptar a instituição visando melhorias para os estudantes já é de grande valia quando se trata de pensar a respeito da infância. Muitas instituições de educação infantil - creches e pré-escolas - do DF também programam uma visita a instituição de Ensino Fundamental, para conhecer o novo espaço e ir se adaptando com a mudança.

### **2.3.1 Relato e observações - JI 312 Norte**

No mês de agosto de 2019 foi realizado uma observação de reunião de pais, sendo a terceira reunião convocada pela instituição do Jardim de Infância, onde compareceram apenas 4 responsáveis. Entre os assuntos tratados, foi falado da preparação que os pais precisam fazer com as crianças que irão para o primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a diretora do Jardim de Infância (Dir-JI), a equipe está ciente dos impactos que as crianças sofrem ao ingressar numa nova instituição, no primeiro ano do Ensino Fundamental, principalmente relacionados a questão do tempo, o brincar, o recreio, etc. Ela realiza a orientação com os professores e pais, quanto a essa transição a dez anos, visto que muitos pais buscam o JI pedindo ajuda quanto a adaptação da criança, pois os mesmos alegam que percebe a dificuldade dos filhos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os pais foram informados que neste ano sairão do Jardim de Infância 105 crianças que, nessa instituição, são encaminhadas para duas escolas-

classe: a 312 Norte - localizada a poucos metros do JI - e 113 Norte. Recomenda-se que os pais com seus filhos visitem as instituições indicadas para conhecê-las e posteriormente escolher. O JI pede para os pais escolherem a instituição e a vaga é garantida, só sendo necessário efetivar a matrícula na Regional. Caso o responsável não queira uma das instituições que o Jardim de Infância indicou, deve-se realizar uma solicitação para o remanejamento, mas, assim, a vaga não é garantida.

Afim de ver como as duas escolas-classes recebem essas crianças que vão da Educação Infantil para o ensino fundamental - anos iniciais, foi realizado uma entrevista com quatro perguntas básicas acerca da transição: 1-Que documento chega da secretaria sobre a transição dos alunos do Jardim de Infância para o 1º ano? (e-mail,ofício, orientação); 2 - Os responsáveis dos alunos têm visitado a escola antes? Se sim, como é feita essa visita?; 3- Os professores são orientados sobre essa transição dos alunos que vão para o 1º ano? A última pergunta foi voltado para algum professor regente do 1º ano: 4- Que práticas são desenvolvidas nos primeiros meses para a adaptação das crianças na nova escola?; As perguntas foram iguais para as duas instituições. Não obtivemos resposta da pergunta voltada para o professor, assim, a resposta foi dada pelas a coordenadoras.

### **2.3.2 Relato e observações - EC 312 Norte**

No mês de agosto de 2019 foi realizado a primeira visita à instituição, conversei com o diretor. Ele é formado em Gestão Pública e Pós-Docência em Ensino Superior e trabalha a dez anos na escola. Relatou que no mês setembro a EC da 312 entra em contato com a Regional de Ensino para fazer a esquematização de turmas e o planejamento do próximo ano. Quando a visitação dos pais à instituição, relata que, o que costuma acontecer é, depois que os pais fazem a matrícula da criança, a escola convoca uma reunião para passar as informações e orientações da escola para os pais e responsáveis. Quando a prática docente, a coordenação juntamente com os professores fazem o planejamento do ano. Com relação ao 1º ano, os professores recebem uma gratificação, já que é onde inicia a alfabetização.

Pelas respostas do diretor da EC 312, foi possível perceber que não tinha muito conhecimento a respeito das informações da área pedagógica da instituição, notou-se que as respostas foram mais de assuntos administrativos. Notou-se também que há uma boa comunicação com os pais, visto que convoca reunião para falar sobre as propostas pedagógicas.

A segunda visita à escola, realizada no final do mês de outubro de 2019, foi repassado um questionário escrito. A escola possui quatro turmas de primeiro ano, duas turmas do matutino, com 32 alunos e duas turmas de vespertino com 38 alunos. Segundo a coordenadora local da escola, formada em Pedagogia e com 22 anos de experiência, são raras as visitas dos pais interessados a ver o espaço físico e nos projetos do PPP. Com relação às orientações sobre a transição da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, conta que, geralmente, os professores estão conscientes desta realidade (vivências da criança na educação infantil) quando a criança está no primeiro ano, ainda assim, as orientações contidas no CMDF são dadas. Conta que, gradativamente, as crianças vão se adaptando em sala e na escola como um todo, de acordo com o Currículo Em movimento e o planejamento do professor.

Diante das respostas dadas pela coordenadora, percebeu-se que os professores precisam se planejar por eles mesmos quanto a recepção das crianças. A partir das ideias de Adriana Martinati e Maria Rocha (2015), embora na EF inicia-se a alfabetização, afirma-se ser importante oferecer-lhe atividades mais estruturadas de estudo e atividades lúdicas, tanto no ano final da Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos termos da teoria Histórico-cultural podemos dizer que se trata de criar as melhores condições possíveis para que a transição das atividades principais – das brincadeiras para o estudo – ocorra de forma gradual e cuidadosa. (MARTINATI E ROCHA, 2015, p 311)

Também conversei com a vice-diretora da escola que também me informou que não recebe documento de orientação com relação à transição dos alunos. Juntamente comigo, consultou através dos e-mails que recebe da Regional de Ensino e não localizou algo que fala especificamente disso, relata que não chega ofício ou orientação a respeito da transição das crianças, a

escola se firma ao Currículo em Movimento do DF. Mostrou as páginas 50-52, onde mostra as orientações relacionadas a transição da criança contidas no Currículo em Movimento da Educação Infantil e informou que as crianças da escola participam do projeto da Plenarinha, já que faz esse entendimento com relação à inserção para o Ensino Fundamental. Perguntei se há contato frequente com a equipe gestora do JI e disse que não.

De acordo com Sonia Kramer (2007), a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (BRASÍLIA, 2007, p 20) Refletindo nesta resposta, cabe as instituições pensar em diálogos entre as instituições de EI E EF através de reuniões para pensar a respeito das novas crianças que ingressarão no 1º ano.

### **2.3.3 Relato e observações EC 113 Norte**

Segundo a coordenadora, com Licenciatura em Pedagogia e especialização em docência do Ensino Superior e com dezesseis anos de experiência na área, não chega nenhum documento da regional para a escola sobre orientações quanto a transição da criança para o 1º ano. Há quatro turmas de primeiro ano, duas turmas no turno matutino, com 34 alunos e duas turmas no vespertino, com 37 alunos. Os pais visitam a instituição no período onde serão encaminhados e a escola recebe os pais. Esta orientação é dada pelo JI e os pais ou responsáveis fazem a visita. O coordenador orienta nessa visita ou qualquer pessoa da gestão que esteja presente no momento.

Quanto as orientações para os professores sobre essa transição dos alunos que vão para o 1º ano, diz que devem estar cientes por serem alunos pequenos. Quando a práticas desenvolvidas pelos professores do 1º ano nos primeiros meses, diz que a alfabetização é iniciada aos poucos, relata que tem o dia do brinquedo, o banheiro é próximo a sala de aula, as crianças fazem os combinados juntamente com a professora, eles vão para o parque separado dos outros alunos e levam o brinquedo para o parque no dia do brinquedo.

A coordenadora permitiu que visse a sala de aula de uma das turmas de primeiro ano, foi observado que sala de aula é grande e fica no fundo pois é próximo ao banheiro. As carteiras da sala que observei são pequenas e é da cor vermelha, tamanho médio. No dia da visita a escola, a sala estava com 10 alunos, a turma é reduzida pois tem alunos PNE. As carteiras também estavam organizadas em um círculo. Na parede tem a chamadinha, calendário, alfabeto, tempo, combinados e painel para resoluções matemáticas.

Foi possível observar na sala de aula que, apesar de mostrar um ambiente voltado para anos Iniciais, com informações na sala voltadas a alfabetização, ainda sim, há características nítidas de ambiente de educação Infantil na instituição na instituição como um todo.

Com base nas duas instituições de ensino fundamental apresentadas na pesquisa, foi possível perceber que na EC 113 Norte, a questão da transição esta mais presente comparado a EC 312 Norte.

## **CONCLUSÃO**

O trabalho teve como objetivo central a compreensão de como se dá a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Perpassando inicialmente pela legislação, onde antes, as crianças entravam com sete anos e agora com seis, assim, tornou eminente o repensar a qualidade dessa transição da criança de uma etapa à outra da educação básica. Compreende-se que a transição precisa ocorrer de forma cautelosa, respeitando o tempo de infância da criança, visto que muitas instituições vem deixando de lado a infância da criança, seus desejos, suas necessidades e singularidades.

É essencial que a equipe gestora de ambas as instituições de ensino esclareça as dúvidas e desafios que os pais e responsáveis trazem nessa nova jornada que as crianças enfrentarão na nova etapa escolar na instituição, para que os pais possam trabalhar com seus filhos uma articulação possível e sem impactos prejudiciais ao desenvolvimento das crianças. Não adianta planejar

um trabalho pedagógico, as instituições precisam se preparar para receber essas crianças da melhor forma.

É relevante que o JI faça esse trabalho com orientações e preparo com as crianças, mas é necessário ainda uma comunicação entre as escolas na fase de transição, para que haja compartilhamento quando as experiências vividas pelas crianças ao longo do ano, pois assim, fica mais fácil, tanto para a gestão escolar, quanto os professores, planeja o trabalho pedagógico com essas crianças. Trazendo a tona o que o CMEI orienta, aos adultos cabe um olhar cuidadoso e uma postura acolhedora e afetuosa sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de acolhida, inserção e transição. (DF, CMEI, 2018. p. 51)

É preciso que seja propostas práticas que considerem os saberes prévios de circunstâncias que estavam anteriormente e que contexto social e cultural estão inclusos. Faz-se refletir que é necessário que a escola priorize as particularidades da criança, deixando para segundo plano, a exigência de ser exclusivamente um aluno.

Ao final deste trabalho, concluiu-se, através desta pesquisa de campo, que há determinadas diferenças quanto as ações voltadas as crianças no primeiro ano por parte das escolas-classes analisadas. Há reconhecimento da instrução que consta no Currículo em Movimento da Educação Infantil por parte da equipe gestora das instituições, mesmo assim, depois de uma, percebe-se que já é algo naturalizado quanto a entrada da criança no ensino fundamental. As crianças vão se adaptando ao novo cotidiano gradativamente e os professores devem estar cientes quando a criança no 1º ano. Comparada com as práticas na educação infantil, onde o que permeia é o lúdico, no ensino fundamental, é menor e o que é mais frisado é a alfabetização.

A fase de transição das crianças é um período onde vivenciarão mudanças importantes no seu desenvolvimento, tanto na relação com elas mesmas, quando com o outro e o mundo, ainda assim, mesmo a criança entrando para o ensino fundamental, continua sendo criança e não deve ser deixado de lado as práticas da Educação Infantil.

Concluo enfatizando o brincar, pois considero é importante para a aprendizagem e essencial para a continuidade do desenvolvimento da criança na próxima etapa. Entende-se que ainda há necessidade em organizar um

trabalho pedagógico onde a singularidade e especificidade da criança seja respeitado, e ainda, atentar-se para as adaptações das crianças na nova etapa da educação básica. Mesmo que a entrada da criança no 1º salienta a alfabetização, as crianças perpetuam com suas vivências anteriores.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Tecendo os fios da infância**. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.2010

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERNARTT, Roseane Mendes. **A Infância a partir de um Olhar Sócio-Histórico**. Educere. XII Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

BRAGA, Douglas. **A infância como objeto da história um balanço historiográfico**. BRAGA, Douglas (...) USP – Ano VI, n. 10, p. 15-40, 2015.

BRASIL, **Catálogo de Programas e Projetos. Secretaria de Educação. Governo do Distrito federal**. Brasília, 2019. Disponível em:<<http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Cat%C3%A1logo-de-Programas-e-Projetos-SUBEB-2019.pdf>>. Acesso em: setembro de 2019

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Distrito Federal. 2009. Disponível em: <>

Brasil, Ministério Da Educação e do Desporto. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - Brasília. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Nº: PARECER Nº: CEB 04/98 CÂMARA OU COMISSÃO: CEB APROVADO EM: 29/01/98. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>> Acesso em: novembro de 2019.



BRASIL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. Secretaria de Educação. Governo do Distrito federal. 2º Edição, 2018.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Para A Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>  
Acesso em: outubro de 2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 11.114/2005

\_\_\_\_\_. Lei Federal 11.274/ 2006

\_\_\_\_\_. Lei Federal 12.796/2013

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CORREA, Bianca Cristina. **Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011.

DIAS, Edilamar Borges. CAMPOS, Rosânia. **Da educação infantil para o ensino fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças**. UNIVILLE, Grupo de Trabalho: Educação e Infância. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental-entrevista-com-vanessa-neves-ufmg-e>> Acesso em: agosto de 2019.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **PPP EC 113 Norte**, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/PPP-EC-113-NORTE-CRE-PP-17set18.pdf>>.

Acesso em: agosto de 2019.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **PPP EC 312 Norte**, 2019. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp\\_ec\\_312\\_norte\\_plano\\_piloto-1.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_ec_312_norte_plano_piloto-1.pdf)>. Acesso em: agosto 2019.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **PP JI 312 Norte**, 2019. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp\\_ji\\_312\\_norte\\_plano\\_piloto-1.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_ji_312_norte_plano_piloto-1.pdf)>. Acesso em: agosto 2019.

F. M. N. Motta. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

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

GONÇALVES, Thaís Mascarenhas Borges. **O tempo de brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental**, Brasília-DF, Novembro de 2018.

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de. GERMANO, Jéssica . **A Importância do Planejamento e da Rotina na Educação Infantil**. II Jornada de Didática e I Seminário De Pesquisa do CEMAD. 13-12 de setembro. 2013.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

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

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

MARTINATI, Adriana Zampieri. ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição**

**da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 309-319.

MOURA, Tiago Bastos de. VIANA, Flávio Torrecilas. LOYOLA, Viviane Dias. **Uma Análise de Concepções Sobre a Criança e a Inserção da Infância no Consumismo.** Universidade FUMEC. 2013.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação.** Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, set. 2016.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas. SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A Criança de Seis Anos de Idade no Ensino Fundamental: Práticas e Perspectivas.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2009.

MULLER, Fernanda. DELGADO, Ana Cristina Coll. **Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e suas Culturas.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** Universidade Federal de Minas Gerais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. **Metodologia da Pesquisa Científica: Organização Estrutural e os Desafios Para Redigir o Trabalho De Conclusão.** Revista Eletrônica "Diálogos Acadêmicos", nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. RIBEIRO, Rosângela Benedita. **A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino**

**fundamental.** Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, maio-ago., 2017.

ZANATTA, Joana. MARCON, Vera Inês. MARASCHIN, Maria Lúcia Marocco. **O processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades.** Educere. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.

## APÊNDICES

### APÊNCIDE A

Faculdade de Educação (UnB)

---

À \_\_\_\_\_, Brasília-DF

#### Carta de Apresentação

Apresentamos a estudante Letícia Nunes Rodrigues, discente do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília, número de matrícula 14/0149643, que está realizando a pesquisa intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Distrito Federal”.

A investigação tem como objetivo compreender como se dá o processo de transição das crianças de uma etapa a outra, a partir de estudo detalhado dos documentos oficiais disponibilizados pelo sistema educacional do Distrito Federal.

As informações oferecidas à pesquisadora não serão utilizadas em prejuízo nem em forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro desta instituição e/ou das pessoas envolvidas. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação das conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termos de consentimento livre que está assinado pela/o participante, autorização esta que é também pré-condição para a realização deste trabalho.

Não há despesas pessoais para o/a participante em qualquer fase do estudo e não há compensação financeira relacionada à sua participação. Esta pesquisa será realizada para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso e, além disso, durante ou depois da pesquisa, será garantido o anonimato dos participantes, podendo as informações coletadas serem divulgadas em eventos científicos.

Brasília, 19 de agosto de 2019.

*Etienne B. Louzada Barbosa*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa  
UnB – Campus Universitário Darcy Ribeiro  
Departamento de Métodos e Técnicas - MTC

## **APÊNDICE B**

### **Pesquisa sobre a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Olá, caro colega!

Estamos fazendo uma pesquisa sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Pedimos a gentileza de responder. Não tomará muito do seu tempo e será extremamente útil para todos nós.

Obrigado!

UnB – Campus Universitário Darcy Ribeiro  
Departamento de Métodos e Técnicas - MTC

NOME COMPLETO:

FORMAÇÃO:

FUNÇÃO ATUAL:

TEMPO DE TRABALHO:

QUANTIDADE DE TURMAS DO 1º ANO:

MANHÃ:            TARDE:

QUANTIDADE DE ALUNOS NO 1º ANO:

MANHÃ:            TARDE:

QUESTIONÁRIO

1- Que documento chega da secretaria sobre a transição dos alunos do Jardim de Infância para o 1º ano? (e-mail,ofício, orientação)

2- Os responsáveis dos alunos têm visitado a escola antes ? Se sim, como é feita essa visita?

3- Os professores são orientados sobre essa transição dos alunos que vão para o 1º ano?

4- Que práticas são desenvolvidas nos primeiros meses para a adaptação das crianças na nova escola ?