
PEDAGOGIA

BEATRIZ GOMES SENNGHI SOARES

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**



Rio Claro - SP
2022

BEATRIZ GOMES SENGHI SOARES

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

Orientador: Profa. Dra. Andréia Osti

Coorientador: Profa. Aline Gasparini Zacharias Carolino

Rio Claro - SP
2022

S676p

Soares, Beatriz Gomes Senghi

O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental / Beatriz Gomes Senghi Soares. -- Rio Claro, 2022
61 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de
Biotecnologia, Rio Claro

Orientadora: Andréia Osti

Coorientadora: Aline Gasparini Zacharias Carolino

1. Transição. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biotecnologia, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

BEATRIZ GOMES SENGHI SOARES

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Andréia Osti (orientadora)

Profa. Aline Gasparini Zacharias Carolino (coorientadora)

Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

Prof. Dr. César Donizeti Pereira Leite

Aprovado em: 10 de novembro de 2022



Assinatura do discente



Assinatura do(a) orientador(a)



Assinatura do(a) coorientador(a)

RESUMO

Este trabalho aborda a temática relativa ao processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, com base na faixa etária de 05 a 07 anos. Diante disso, tem como objetivo geral compreender como a transição entre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental influencia no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita e como objetivos específicos: explorar a produção acadêmica por meio de um levantamento bibliográfico e analisar quais são os trabalhos publicados nos últimos onze anos que tratam sobre o tema; entender as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do fim da educação infantil para o início do ensino fundamental; discutir como essa temática pode ser explorada de modo que haja uma continuidade entre a transição envolvendo essas duas etapas de ensino. Diante disso, a pesquisa foi realizada a partir do levantamento bibliográfico em bases eletrônicas de dados como Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Integrada da Universidade Estadual Paulista (Unesp), por meio da qual soube a seleção de artigos escritos no período máximo de 11 anos (ou seja, de 2011 a 2022). A partir das análises feitas, há a evidência da importância de um processo de transição que seja pensado de forma a não haver tanta abruptalidade, e que cada um dos envolvidos (crianças, famílias, professores e gestão), se responsabilize por seu papel, de modo a facilitar todas as mudanças que as crianças enfrentarão. Além disso, destaca-se a influência desse processo na aquisição da leitura e escrita, demonstrando que as práticas pedagógicas que envolvem pressupostos lúdicos, se preocupam com um conteúdo contextualizado à realidade dos estudantes e levam em conta as necessidades individuais de cada um, tem maior sucesso.

Palavras chaves: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental;

ABSTRACT

This body of research will explore the process between, pre-school and the initial years of primary education, in kids between the ages of 5-7. Upon this, the overall objective is to understand how the transition from pre school into the initial stages of primary school influences the child's initial process in reading and writing with a greater focus towards: exploring the academic production using a bibliographic point of view but also analysing which pieces of academic studies researched in the past 11 years that are closely tied to the theme; understanding what are the major difficulties in students who reach the end of their primary education and will be stepping into secondary school; Discussing how this theme can be explored in a way that there is fluidity between these two stages of education. This research was rectified from the bibliographical gathering upon basis of electronic data such as, Scientific electronic library online (SciELO) and the integrated library of the State university Paulista (UNESP), which only selected articles written in the past 11 years were used (2011-2022). Upon the analysis made there is evidence on the importance of a transitional process which would be less abrupt on the child and that each involved (family, teachers and children), would be responsible in their role of easing each and every change that the children will come across. In addition, the influence of this process on the acquisition of reading and writing is highlighted, demonstrating that pedagogical practices that involve ludic assumptions, are concerned with content contextualized to the reality of students and take into account the individual needs of each one, have greater success.

Key Words: Transition; Pre-School; Primary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Categoria de trabalhos sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.....	32
Gráfico 1 - Publicações sobre transição educação infantil para o ensino fundamental no período de 2011 -2022.....	45
Gráfico 2 - Temáticas abordadas pelos trabalhos sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental	47
Gráfico 3 - Recursos metodológicos utilizados pelas pesquisas analisadas	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. COTIDIANO ESCOLAR	13
3. AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	20
4. A EXPECTATIVA DAS FAMÍLIAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	26
5. PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO DA PESQUISA	30
6. PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	32
6.1. Análise quantitativa do estudo bibliográfico.....	45
7. A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE NA TRANSIÇÃO ENVOLVENDO AS DUAS ETAPAS DE ENSINO	50
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
9. REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

Durante alguns séculos, a educação das crianças era de responsabilidade exclusiva de suas famílias e de pessoas que faziam parte de seu convívio, e essas as inseriam nas tradições, costumes e regras, de acordo com Kuhlmann Junior (2001).

Depois, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho durante a revolução industrial, surgiram as primeiras formas de atendimento às crianças, inicialmente pelas mulheres das comunidades que optavam em não trabalhar nas fábricas. Devido à precária situação de pobreza enfrentada, era muito comum que as crianças sofressem maus tratos durante o tempo que ficavam sob esses cuidados.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Nessa sociedade patriarcal, em que as crianças eram “[...] concebidas como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37), o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição e o grande número de acidentes domésticos, fizeram com que religiosos e empresários passassem a pensar no cuidado das crianças fora do ambiente familiar (PASCHOAL, MACHADO, 2012).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

No Brasil, as escolas de educação infantil tiveram seu foco mantido na visão do cuidado com os alunos, para que seus pais pudesse trabalhar, isto é, assumiram um viés assistencialista. Essa faixa etária escolar não era compreendida como essencial para o desenvolvimento das habilidades adquiridas nos primeiros anos de vida, tais como a comunicação, a expressão

de sentimentos, o desenvolvimento da coordenação motora de forma intencional, entre outros inúmeros aprendizados indispensáveis para que elas se tornassem adultos bem-preparados para a vida em sociedade.

Hoje em dia, ainda é possível notar a associação da educação infantil ao caráter assistencialista, especialmente por parte das famílias, que entendem que apenas a partir do início da alfabetização a escola passa a ter uma função educacional, de fato. É nítido que o ensino fundamental recebe maior valorização por parte das famílias, e isso se dá desde o seu início, quando era denominado como ensino primário, e possuía como objetivo o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, assim como sua integração no meio físico e social. Nesse período o ensino era obrigatório a partir dos 07 anos de idade.

Nesse sentido, o ensino fundamental, designado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelecia quatro anos de ensino fundamental, e com o passar dos anos, houve o interesse em aumentar progressivamente a obrigatoriedade da educação nacional, passando para 09 anos, em 14 de dezembro de 2010. Com isso se tornou obrigatória a matrícula no ensino fundamental de crianças com 06 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

A partir do exposto, é possível notar uma dicotomia em relação as perspectivas sobre a educação infantil e o ensino fundamental. A partir da abordagem histórico-cultural, é possível perceber como a transição entre essas duas etapas de ensino não são fáceis, já que desde o início foram tratadas de forma e com objetivos distintos. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2016), a entrada na escola constitui um momento de passagem e um marco no desenvolvimento psicológico, caracterizado inicialmente pela brincadeira (faz-de-conta), e depois para as atividades de estudo.

Para Facci (2004, p. 66), “[...] cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”, ou seja, em cada atividade a criança se relaciona com mundo e, em cada estágio (aqui denominando uma fase ou etapa que os

indivíduos passam), ela forma necessidades específicas, o que exige adequações vindas dos professores dos anos finais da educação infantil e iniciais do ensino fundamental.

O fato é que cada criança possuirá uma vivência e uma forma de se relacionar com esses acontecimentos, e por esse mesmo motivo, apesar da importância da sistematização dos currículos escolares, as atividades estruturadas e lúdicas, tanto nos anos finais da educação infantil, quanto nos iniciais do ensino fundamental, são essenciais. Para a teoria tratada pelo autor Leontiev, a histórico-cultural, trata-se de criar condições para que a transição das atividades chamadas principais (do brincar para o estudar), ocorra da melhor e mais gradual maneira possível.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (LEONTIEV, 2016, p. 59).

Ao entrar no ensino fundamental, a atividade principal muda do brincar para o estudo, e essa transição é considerada uma das mais cruciais da vida dos indivíduos. Diante disso, de acordo com Davydov (1988)

A evidência externa desta transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ele assume como aluno. Esta transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teóricos. Os ABCs destas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Esta atividade alunos é a atividade de estudo (DAVYDOV, 1988, p. 158).

Cabe a escola considerar seu papel nesse momento, de auxiliar os estudantes a ocuparem essa nova posição que desempenham a partir de então, pois esse processo não é natural, e portanto, implica uma intencionalidade clara e um ambiente favorável.

Ainda sobre a mudança da atividade principal para o estudo, é necessário explicitar que processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita, isto é, a alfabetização, envolve um processo construtivo, que precisa acontecer desde a etapa da educação infantil, a partir de atividades que promovam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, sobre os gêneros textuais, interação com textos escritos, os segmentos sonoros, e, principalmente, que tudo isso esteja relacionado com o contexto social em que elas ocorrem, às práticas de letramento.

A partir do exposto, e pelo reconhecimento da relevância dessa temática, tal como da pouca quantidade de estudos sobre ela, é que houve a proposição dessa pesquisa. Dado que, há uma grande fragmentação na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e isso pode ser muito prejudicial ao processo de desenvolvimento, assim como aprendizagem das crianças.

Como já destacado, há uma clara diferenciação entre as práticas pedagógicas nessas duas etapas de ensino, posto que elas passam do dia para a noite, de ver a escola como um lugar de brincadeiras, para um lugar de estudar. Passam de horas tendo a oportunidade de brincar livres, para em média 4 horas sentadas na carteira no primeiro ano. Na maioria dos casos, não há um processo gradativo, o que causa um grande estranhamento para os alunos e dificuldades para os profissionais da educação.

Diante do exposto, a justificativa para o interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa deve-se ao fato das minhas experiências como auxiliar de sala de duas turmas de Jardim II, entre 5 e 6 anos, me mostrarem, na prática, o quanto essa transição é relevante para a vida dos alunos e como há uma falta de boas estratégias didático-pedagógicas para esse período. Tal fato, me despertou questionamentos sobre como a literatura científica da área aborda esse tema.

A questão que temos a intenção de discutir e que direciona esta pesquisa é: como é possível criar uma transição respeitosa e gentil da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita? Para tanto, esse estudo baseia-se em uma pesquisa

bibliográfica, com viés qualitativo.

Isto posto, o presente estudo possui como objetivo geral compreender como a transição entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental influencia no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita. Os objetivos específicos centram-se na exploração da produção acadêmica por meio de levantamento bibliográfico, assim como análise de trabalhos que vêm sendo publicados nos últimos 11 anos, que tratam sobre a temática da transição da educação infantil para o ensino fundamental, havendo também uma discussão das problemáticas levantadas por eles.

Considera-se que essa pesquisa levará ao entendimento da necessidade de uma maior atenção para esse processo, assim como metodologias e práticas didático-pedagógicas que podem ser adotadas de modo a possibilitar uma transição mais respeitosa da EI para o EF, tornando, inclusive, a aprendizagem da leitura e escrita mais efetiva nesse período.

Quanto à estrutura, esse trabalho está organizado em 7 capítulos. Assim, o primeiro refere-se a como está estruturado o cotidiano escolar, tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental, suas características principais, semelhanças e diferenças.

O segundo aborda as práticas de alfabetização e letramento no final da primeira etapa da educação básica e no início da segunda etapa, tratando da indissociabilidade da aquisição da língua escrita e sua relevância social. O próximo, diz respeito às expectativas das famílias acerca desse processo e como isso influencia as crianças em sua aprendizagem.

O quarto capítulo explicita o delineamento da pesquisa, sua metodologia a partir do viés qualitativo e as bases de dados que foram utilizadas para sua realização. O quinto tratou da exposição de diversos artigos selecionados sobre o tema estudado, trazendo uma breve síntese que descreve seus principais objetivos e resultados. O subtítulo deste mesmo capítulo apresenta a análise quantitativa dos trabalhos, de acordo com algumas categorias, estabelecendo um panorama de suas características.

O capítulo seguinte aborda a temática da relação entre a importância da continuidade entre a transição envolvendo as duas etapas de ensino e o que as pesquisas revelam à cerca de como as crianças percebem essas mudanças. O último, tem o objetivo de finalizar o estudo, a partir da exposição geral dos pontos fundamentais abordados, e da conclusão de como a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental influencia no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita.

2. O COTIDIANO ESCOLAR

Não se pode trabalhar em torno das problemáticas que cercam a transição da educação infantil para o ensino fundamental, sem pensar em como ambos são pensados e estruturados. A educação infantil tem como função

[...] possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (BARBOSA, 2009, p.12).

Ou ainda, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), 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” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 9394/96, p.22).

Já o ensino fundamental, de acordo com a mesma lei, tem como objetivo

[...] a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 9394/96, p.23).

Apenas a partir das definições de seus principais objetivos, já é possível notar a grande diferença existente entre as duas etapas da educação básica, fato que refletirá diretamente na rotina diária de cada uma delas.

Quando pensamos na abertura para promover brincadeiras na escola e na sala de aula, por exemplo, a única etapa de ensino que parece estar disponível para isso, é a educação infantil (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006), em contrapartida, o ensino fundamental tem como grande foco a alfabetização e o letramento, além da inserção de outros conteúdos referentes a diferentes áreas do conhecimento, como ciências, história e geografia.

No cotidiano da educação infantil, percebemos que as crianças têm uma rotina preestabelecida que envolve alimentação, higiene, sono, brincadeiras e atividades que trabalham diversos temas, normalmente articuladas ao projeto educacional da escola para o ano em questão. De acordo com o Barbosa (2009),

o modo como os estabelecimentos de educação infantil são organizados já demonstram o quanto foram pensados para, além de propiciarem às crianças espaços para as aprendizagens, realizar, em um espaço público e de vida coletiva, ações para o cuidado e a educação das crianças que sempre foram consideradas como da vida privada: a alimentação, a higiene e o repouso (BARBOSA, 2009, p. 18)

O ensino fundamental, por sua vez, teve seu tempo ampliado para 9 anos, com o objetivo de “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade” (MEC, 2004), e possui uma rotina muito voltada às atividades de alfabetização, práticas matemáticas, conteúdos de história e geografia e com pouca, ou nenhuma, atenção às brincadeiras, higiene e alimentação.

A grande questão é que para as crianças, o brincar é uma atividade essencial e as de 0 a 6 anos atribuem grande importância a isso, de acordo com Vygotsky (2003). Portanto, um trabalho pedagógico que não se preocupa com essa atividade, pode reverberar diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes, além de dificultar a transição entre as duas etapas estudadas.

Para Vygotsky (1991) é através do lúdico que a criança se torna capaz de agir de maneiras mais complexas do que em outras atividades, pois nesse processo ela é instigada cada vez mais a experimentar comportamentos, criar habilidades, se desenvolver mentalmente e impulsionar os conhecimentos que já internalizou. A partir dos jogos e brincadeiras, são trabalhadas ações organizadas e com um fim, influenciando o pensamento abstrato, a imaginação, as regras e limites, bem como as interações.

Ainda de acordo com o autor, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos

objetos externos” (VYGOTSKY,1991, p.110), ou seja, a criança passa a ser motivada a atribuir significado as ações envolvidas na brincadeira, sem depender de sentidos externos.

Por esses motivos, o autor defende que a ludicidade é a grande responsável pela transformação no campo simbólico, desenvolvimento do pensamento abstrato e pela regulação do comportamento, estabelecendo novas relações com o meio sociocultural.

Barbosa (2009) defende ainda que a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando, e essa construção não pode ser adquirida por modelos prévios, pelo contrário, precisa ser vivida de forma individual. A partir disso tudo, torna-se clara a imensa importância do lúdico nas práticas diárias de crianças, e como a falta de espaço para elas no ensino fundamental é prejudicial ao desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos.

Ainda de acordo com a autora supracitada, no currículo da educação infantil, há lugar para a ludicidade, com repertório amplo de brincadeiras, tempo para a construção de cultura de pares, de brincar sozinhos, ou quando interagindo com outras crianças, o que propicia acesso aos conhecimentos, se defrontando com situações matemáticas, leitura, o teatro, o desenho, conhecimentos essenciais para aprender a ler e a escrever. Por outro lado, o espaço para brincar, jogar e explorar no caso do ensino fundamental (EF), é substituído pela intencionalidade que surge no processo de alfabetização.

Para que essa mudança não acontecesse de forma abrupta, considera-se a importância da inserção, na vivência escolar, de noções do sistema alfabético, leitura e gêneros textuais, fosse feita de forma gradativa. Assim como defendido pela teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1979), as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, aprendendo a partir da interação com os textos escritos.

No âmbito da higiene, a Organização Pan-Americana de Saúde - OPS (1995), defende que “[...] a promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral e multidisciplinar do ser humano, que considera as pessoas em seu contexto familiar, comunitário, social e ambiental.” Dessa forma, ao tratarmos dela no âmbito escolar deve-se considerar que são hábitos capazes de prevenir de doenças e a presença de problemas dentários, através de conhecimento prático e teórico.

A partir disso, percebe-se a fundamental importância de se trabalhar hábitos como lavar as mãos antes das refeições e após usar o banheiro, a forma correta de limpar cada parte do corpo ao tomar banho, o passo a passo da escovação de dentes, o uso do álcool em gel, cuidados com as unhas, vacinas, ainda no ensino fundamental, pois essas crianças além de terem conhecimento para cuidarem de si mesmas, poderão se tornar agentes de transmissão de informações para pessoas de sua convivência, ampliando a conscientização.

No contexto da alimentação, Oliveira, Cavalcanti e Assis (2012), defendem que todas as crianças, necessitam de uma boa alimentação e em quantidade significativas para desenvolver suas atividades escolares de forma satisfatória e conseqüentemente terem estímulos para uma boa aprendizagem.

Enquanto ainda estão na educação infantil, é comum a produção de projetos que envolvam o tema, trabalhando aspectos como textura, cheiro, gosto, como os alimentos chegam à mesa, além do trabalho acerca da construção da autonomia, com o manuseio de pratos e talheres, o incentivo para se alimentarem sozinhas, escolha dos alimentos e sensação de saciedade. Para Vygotsky (1991), a relação da criança com quem a alimenta é necessária para a articulação do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, e para sua capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Ao ingressar no ensino fundamental, é habitual que essa preocupação com a alimentação, perca espaço para outros conteúdos que precisam ser ensinados. Porém, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

deve fazer parte dos objetivos dessa etapa conhecer e cuidar do próprio corpo, adotando aspectos básicos de hábitos saudáveis, responsabilidade em relação a saúde coletiva e da qualidade de vida, ou seja, a nutrição segue sendo um conhecimento presente nas orientações do Governo Federal para a educação do país.

Dessa forma, muito além de um direito da criança, o momento da alimentação proporciona aprendizados necessário para sua construção de sentido de mundo, da relação com o outro, consigo mesma, e com os objetos do seu conhecimento, além considerar que ela carrega as dimensões culturais, religiosas, étnicas e psicológicas, possuindo intensos significados (MELLO, 2014).

Faz parte também do cotidiano dos anos de transição entre as duas etapas da educação básica, a mudança de escola, por muitas atenderem apenas educação infantil (EI), ou apenas o ensino fundamental (EF), seja pela logística de profissionais, ou pela falta de espaço físico. Dessa maneira, as crianças precisam conhecer novos professores, amigos, diretores, coordenadores pedagógicos, dentre outros.

De acordo com Barbosa (2009), a educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental, com um professor sozinho na sua sala, com sua turma, pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação do trabalho coletivo, não tendo o adulto como o centro, mas crianças. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

Soma-se a isso o constatado por Saragoça, Pomar e Candeias (2011), ao compreender que a trajetória escolar é marcada por vários momentos de transições entre etapas que dividem a estrutura da Educação Básica e esses processos têm influência sobre o rendimento escolar. É fato que durante esses períodos, conforme tratado nesse tópico, acontecem muitas mudanças no dia a dia escolar das crianças, e em pouco tempo. Considera-se, a partir do exposto,

que há uma grande lacuna no preparo desses alunos para a fase que enfrentarão.

A educação infantil, em sua especificidade de primeira etapa da educação básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade (BARBOSA, 2009), já a entrada na escola do EF, não pode representar uma ruptura com o processo anterior vivido pelas crianças, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências precedentes para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos necessários.

É fundamental que o sistema escolar esteja atento aos laços sociais e afetivos que seus alunos possuem, pois eles serão grandes responsáveis por trazer as crianças segurança e confiança, com a criação de um ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. Esses laços podem ser oriundos de pessoas próximas, e principalmente das famílias, pois eles provavelmente serão as únicas pessoas que continuarão ativas, de forma diária, na vida delas nos anos seguintes, ou seja, tanto nos anos finais da educação infantil, quanto nos iniciais do ensino fundamental.

As práticas educativas durante esse processo devem ocorrer de maneira adequada, já o currículo deve ser pensado de forma a integrar diferentes aspectos importantes para a formação de um ser completo, como já defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, além de sentir, relacionar-se, mover-se. Ao reconhecer as crianças como seres que aprendem a partir do ambiente, convívio social e consigo mesmas, as propostas pedagógicas devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento, incluindo conteúdos lúdicos, e os que trarão conscientização de hábitos fundamentais para a vida delas.

Sobre os professores dessas etapas, faz-se essencial em sua prática diária a presença de variadas formas de diálogo, se envolvendo de forma real à situação de seus alunos, apoiando, acolhendo, tendo sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando. Além disso, por serem os principais

responsáveis pelo cotidiano escolar, é importante que ajam de forma prática no preparo dos alunos para o que enfrentarão na próxima etapa, levantando discussões sobre o tema, promovendo visitas às escolas de EF, se preocupando com as relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis e marcando essa passagem com atos significativo para as crianças, assim como afirma o Ministério da Educação

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998, p.84).

A gestão das escolas envolvidas, devem cumprir a importante função de priorizar o bem-estar para as crianças e adultos, se mostrando disponível, integrada e participativa. Também deve funcionar como um canal para os adultos responsáveis pelos alunos, sanando dúvidas, buscando soluções, guiando no que for necessário, e fazendo com que essas famílias se sintam confiantes para ajudar suas crianças a entenderem a realidade que passarão, sem exageros e invenções.

Assim, se tratando da transição da educação infantil para o ensino fundamental, cada um dos envolvidos deve se mobilizar para cumprir sua própria responsabilidade: professores, familiares, alunos e equipe gestora.

3. AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Depois da discussão à cerca do cotidiano escolar, faz-se necessário pensar em como as práticas, especificamente, de alfabetização e letramento ocorrem durante esse processo.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é muito complexo, pois se alfabetizar não implica automaticamente no domínio de habilidades necessárias para uma participação efetiva nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como afirma Soares (2003), ou seja, estar alfabetizado não torna o indivíduo espontaneamente letrado.

Ao tratar sobre esse assunto, existe uma linha tênue entre iniciar a alfabetização apenas no EF, ou abordar esses conteúdos ainda na EI. A discussão que se dá é a forma com que eles serão trabalhados, preocupando-se com o fato de as crianças serem privadas de seus direitos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto é, tendo que abandonar aos poucos os espaços para as brincadeiras, exploração, expressão e convívio, para dar espaço as práticas de alfabetização. No caso dessa pesquisa, defende-se que é possível que se inicie esse processo na EI, a partir de pressupostos lúdicos, sem que essas crianças percam esses outros eixos de aprendizagem, assim como defendem com Ferreiro (1993), Brandão e Leal (2010).

Como assumido por Soares (2017), os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis na aquisição da língua escrita, ou seja, ele só tem sentido quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, entendendo então que é preciso inserir na rotina da EI momentos em que haja reflexão sobre os princípios dessa língua.

“Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta- do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, a criança letrada” (SOARES, 2017, p.33).

No cotidiano escolar, é muito comum observarmos práticas que afastam as crianças da escrita, como cópia de repetidas sílabas, letras, ou que não ofereçam ligação com os modos de escrever e nos expressarmos, chamados

de métodos tradicionais. A grande questão dessas práticas, é não considerar o aluno como protagonista do processo, interagindo com a língua de forma descontextualizada, com repetições e memorizações, que não desenvolvem habilidades importantes do processo de alfabetização, como a consciência fonológica e fonêmica, interação com diversos tipos de gêneros textuais, as relações fonema-grafema, entre outras.

Autores como Soares (2009) e Araújo (2016, 2017), passaram a defender que as crianças pequenas devem ser inseridas no mundo da escrita por meio de atividades significativas para elas, como aprender seus nomes, nomes dos amigos, coisas que façam parte da sua realidade, jogos, vivências lúdicas, entre outras práticas que não desrespeitem a sua infância, e que mantenham uma compreensão positiva da criança, entendendo que ela é um sujeito potente, com sua visão de mundo.

As crianças, como afirma Araújo (2016), se interessam pelo funcionamento da escrita, e devem ser conduzidas ao letramento, em situações comuns, como na chamada diária ou da agenda do dia.

O livro “Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas” organizado por Ana Carolina Perrusi e Ester Calland, apresenta práticas que podem ser incorporadas nas vivências escolares, de modo que as crianças sejam incentivadas a pensar sobre a forma real em que palavras são compostas e utilizadas em nosso dia a dia, com a utilização de áreas de interesse das crianças, o incentivo à escrita espontânea, as oportunidades de registros, a ampliação de palavras estáveis, parlendas, rimas, jogos de bingo das letras, produção coletiva de avisos, pois as autoras defendem que crianças que aprendem através de associações grafo-fônicas, nem sempre conseguem juntar as partes memorizadas para ler e escrever, pois as informações devem fazer sentido para elas.

Nesse mesmo sentido, Ferreiro e Teberosky (1979), por meio da teoria da psicogênese da língua escrita, entendem que a alfabetização é uma construção conceitual feita pela criança, não se limitando apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras, de memória e de percepção, além de

terem espaços e oportunidades para escreverem como pensam, ou seja, “poder escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros, em contextos onde as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas” (FERREIRO, 1993, p.73).

Um estudo realizado por Silva (2018), observando práticas de leitura e escrita de professoras de uma escola privada e duas escolas públicas em Recife, no último ano da educação infantil, evidenciou que ao longo dos dias, as crianças eram muito submetidas a cópias, já as escritas espontâneas, por exemplo, aconteceram em pouquíssimas situações. Em momentos de correções de atividades, as professoras tinham o hábito de ler e responder em voz alta, escrevendo na lousa em seguida. Diante disso, inclusive nesses momentos, era comum que as crianças apenas copiassem, ao invés de se apropriar do conteúdo.

Além de ensinar as crianças a ler e escrever apenas a partir de práticas de reprodução e cópias ser uma questão por si só, já que desta maneira elas não serão estimuladas a pensar criticamente e entender como funciona a formação e uso da linguagem oral e escrita, há uma outra problemática que diz respeito às práticas sociais ligadas a ela. Aprender a ler e escrever, não é uma questão apenas individual, mas sim um envolvimento com as práticas sociais.

[...] Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p.72).

Quando pensamos no contexto escolar, cabe ainda ressaltar que dentro de uma mesma turma, haverá crianças em níveis diferentes de escrita, sendo eles o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985).

No pré-silábico a criança exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras de forma aleatórias, porém já percebem a função social da escrita. Comumente acham que um objeto maior, deve ser representado por mais letras, e menores, por menos letras. Usam letras do próprio nome e

acreditam que só escrevem nomes de coisas. Neste nível a criança deve entender que escrever e desenhar são coisas diferentes, além de que a escrita é a representação da fala. Um texto pode ser composto por várias letras repetidas, as vezes na mesma palavra, e que cada uma possui seu próprio som. O professor deve se preocupar em realizar escritas espontâneas, trabalho com nomes próprios (de cada um e da turma), abordar o conteúdo de forma lúdica, com jogos e brincadeiras, e sempre mostrar a função social da escrita por meio de situações reais (NOGUEIRA; SILVA, 2014).

No segundo nível, a criança já começa a ter consciência da relação entre fala e escrita, começam a tentar colocar valor sonoro para representar as sílabas, colocando uma letra para cada uma delas, ou para cada palavra. Ela deve perceber que a letra é a menor unidade da palavra, que palavras diferentes se escrevem de forma diferente, compreenderem que uma palavra pode conter letras repetidas, além de fazer a relação entre o som e a escrita. Para que tudo isso seja alcançado, é papel do professor na hipótese silábica trabalhar a análise da constituição das palavras, os sons das letras, seja através de rimas, brincadeiras, ou observações, estimulando também a escrita espontânea para perceberem por si mesmos seus erros e acertos, assim como explorar a leitura de diferentes textos (NOGUEIRA; SILVIA, 2014).

No nível silábico-alfabético, a criança deve começar a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outras permanece silábico. Deve perceber também que a sílaba tem duas letras ou mais, e é comum que juntem palavras ao escrever frases, ou escrevam faltando letras. Nesse nível o professor deve propor atividades que estimule os alunos a escrever a quantidade correta de letras e palavras nos textos, através de atividades de reflexão e resolução de conflitos que o dirijam ao nível seguinte. (NOGUEIRA; SILVIA, 2014).

No nível alfabético, os alunos devem dominar as regularidades da língua, fazendo a relação sonora das palavras. Comumente escrevem da forma que falam, podendo ocultar letras e apresentando problemas ortográficos. O professor deve promover atividades que ajudem a criança a entender que as

palavras têm regras gramaticais para serem escritas, fazendo com que eles se aperfeiçoem na grafia. Também deve começar a estimular a percepção das normas da língua, através de leitura, jogos, e atividades lúdicas (NOGUEIRA; SILVIA, 2014).

No último nível, o ortográfico, considera-se que sempre há possibilidade de evolução. Nele os alunos devem escrever cada vez mais palavras sem irregularidades, na forma e pontuação corretas. O professor deve estimulá-los através de análises de textos, observação de normas da língua portuguesa, como pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, uso da letra “m” antes de “p” e “b”, acentos, além da coerência e coesão de texto (NOGUEIRA; SILVIA, 2014).

Como observado a partir de todas essas definições de níveis de aquisição da escrita, cada criança terá diferentes necessidades, sendo assim, o professor das etapas que envolvem os anos finais da EI e os iniciais do EF, precisarão de um olhar atento e direcionado para cada aluno, promovendo atividades e um ritmo de aula, que abranja diferentes níveis, de forma que ninguém seja prejudicado.

Ainda nesse contexto, fica em evidência o fato de que ao se tratar de práticas de alfabetização em qualquer etapa da educação básica, perde-se grande parte do espaço lúdico, assim como já referenciado na pesquisa de Silvia (2018), fato que se dá pela compreensão do ler e escrever como exigência em uma cultura letrada, em uma sociedade que se desenvolve com base no conhecimento. Entende-se na sociedade atual, que o poder está nas mãos de quem é capaz de dominar saberes, sendo a leitura e a escrita instrumentos importantes nesse sentido (PALANDRÉ, 2005 *apud* SILVA, 2019). A partir dessa perspectiva, compreende-se o tornar-se alfabetizado como ação associada ao mundo adulto, e que, portanto, não precisa se basear em conteúdos lúdicos para serem ensinados.

Ao contrário disso, estudiosos como Vygotsky (1984), Piaget (1989), Maluf (2009), apontam que o uso do lúdico nas práticas pedagógicas pode influenciar positivamente o desenvolvimento da criança, pois através dele, ela aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e

autoconfiança, desenvolve a linguagem, o pensamento, a concentração, habilidades cognitivas, visuais, táteis e motoras, que são fundamentais para que se adquira a leitura e escrita de forma satisfatória.

Durante o processo de transição entre as duas etapas, além das mudanças no cotidiano escolar e do processo de alfabetização e letramento vivido pelas crianças, ainda deve-se levar em consideração um outro fator que influencia muito essa passagem: a expectativa das famílias.

4. A EXPECTATIVA DAS FAMÍLIAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

O primeiro fato importante a ser ressaltado é a mudança na estruturação das famílias atualmente, onde as mulheres buscam cada vez mais espaço no mercado de trabalho, principalmente para a contribuição da renda mensal de sua família (BALTAR; LEONE, 2008), e com isso, a responsabilidade que antes era inteiramente familiar, passou a ser dividida com a instituição escolar, que se tornou uma forma de viabilizar a educação, partilhando-a com as novas configurações que surgiram (BARBOSA, 2009).

A família, outrora, participante ativa na função de alfabetizadora, lentamente perdeu esta função, que se estabeleceu notoriamente no século XX, com a propagação das escolas. Atualmente, verifica-se que muitas das famílias não se envolvem mais neste papel, principalmente por estarem muito envolvidos com o trabalho. Em consequência, a educação, fica a encargo quase que, por completo, ao ambiente escolar.

“O mundo doméstico foi deixado para as crianças e os velhos, sem que as mulheres e os homens saibam muito bem quem deveria ou quem vai criar os filhos, ou como criá-los num mundo que possui menos apoio à comunidade do que possuía nos gerações anteriores”.
(CARTER; MC GOLDRICK; COLABORADORES, 1995, p.206).

Por outro lado, o ritmo cada vez mais acelerado de vida, e a comparação com outras crianças, vem fazendo com que a cobrança acerca da alfabetização, comece cada vez mais cedo. Até alguns anos atrás, ela era iniciada quando as crianças tinham entre 5 e 6 anos, mas as cobranças paternas fizeram com que esse processo fosse adiantado e as crianças passaram a ser expostas a ele já desde os dois anos de idade, brincando com letras e números, reconhecendo a grafia de seus nomes (VERONEZI, 2011).

Nesse processo, as práticas sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças, tendo o ambiente no qual ela está inserida e a postura dos agentes envolvidos (pais e educadores) um peso significativo no processo de aprendizagem do sujeito, pois eles são responsáveis por transmitir às crianças suas expectativas (FERREIRO, 1993). Ainda de acordo com a autora, os adultos

contribuem para o desenvolvimento das crianças, como também criam expectativas sobre sua aprendizagem.

Santos e Almeida (2017) desenvolveram uma pesquisa em Recife, cujo objetivo foi entender algumas das expectativas dos responsáveis para a alfabetização de suas crianças. Nela participaram 9 responsáveis por alunos entre 3 e 5 anos e a coordenadora pedagógica da escola, sendo eles de classe média alta e, em sua maioria, com escolaridade em nível superior (sendo 4 pedagogas), com exceção de um participante que era avô de um aluno.

Metodologicamente, foi realizado um questionário, aliado a análise do projeto político-pedagógico da escola. O grupo de mães de alunos de 3 anos de idade demonstrou querer que seus filhos se apropriassem da escrita aos 4 anos. As mães do grupo de crianças de 4 anos, estabeleceram idades entre 4 e 6 anos (a que afirmou ser 6 anos a idade ideal para a escrita, é professora). Já os responsáveis pelos alunos de 5 anos, exceto o avô que diz que 4 anos é a idade ideal, afirmaram ser entre 5 e 6 anos (salientando que duas dessas mães são professoras)

De uma forma geral, cerca de 45% acreditam que os alunos devem escrever aos 4 anos, 33% que deve ser aos 5 anos e 22% consideram 6 anos a idade ideal para que a criança comece a escrever.

A partir desses resultados, nota-se a cobrança precoce existente a respeito da alfabetização, pois ela é um processo complexo, que exige tempo e a compreensão de todo um sistema de representação novo para a criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como: a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.” (BRASIL, 1998, p. 122).

Entende-se a partir dos dados, que as mães pedagogas, por conhecerem mais profundamente esse processo de aquisição da escrita, colocam suas

expectativas em idades a partir dos 6 anos, mas o não conhecimento dos outros pais, os leva a quererem acelerá-lo, e até mesmo confundirem a grafia de letras, resultante de cópias, ou memorização de palavras estáveis, em escrita.

Segundo Serra e Correia (2005), deve-se considerar que expectativas muito altas em relação ao rendimento dos filhos podem gerar decepções repetidas que refletem no desenvolvimento da autoestima do aprendiz, sendo importante que os familiares acompanhem o rendimento das crianças na escola, e compreendam a proposta pedagógica da mesma.

Quando falamos no processo de aquisição da leitura e escrita, há a ideia de poder ligada a ele, já que em uma cultura letrada, aprender a ler e a escrever significa fazer parte da sociedade em que os sujeitos estão inseridos, como afirma Paulo Freire (2013). A partir disso, tanto as famílias, quanto as próprias crianças incentivadas por elas, se veem ansiosas para adquirir esses conhecimentos.

Sendo assim, faz-se necessário compreender a existência de todo um planejamento feito a partir de estudos para a composição do currículo escolar, seja da educação infantil ou do ensino fundamental, desenvolvidos atualmente pelo Ministério da Educação, e fundamentados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que portando, é imprescindível respeitar cada fase escolar.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 5).

Veronezi (2011, p. 6111) afirma que “não é possível mensurar com exatidão qual a idade em que a criança está apta para a alfabetização, o mais adequado seria deixar uma ‘margem segura’ de tempo”, e chama a atenção para o fato de que, exigindo que elas leiam aos 5 ou 6 anos, podemos causar-lhes transtornos que prejudicarão seu relacionamento com a língua escrita. Nessa

linha de análise, fica claro que tais expectativas podem se transformar numa cobrança exacerbada, sem nenhum cuidado ou reflexão sobre o tempo de aprendizagem da própria criança.

Principalmente ao tratarmos da educação infantil, seu caráter diz respeito a vivências lúdicas, de exploração, trabalhando aspectos como a coordenação motora, com recorte e colagem, desenhos, pinturas, faz-de-conta, além de dar início a oportunização da exploração da leitura e escrita de forma significativa para as crianças, fazendo com que sua curiosidade seja estimulada (FERREIRO, 1993) e que elas possam vivenciar práticas letradas, sem participar de exercícios de memorização de padrões silábicos, cópias, treino motor, de acuidade visual ou sonora (BRANDÃO; LEAL, 2010).

É claro que essa etapa é responsável por trabalhar elementos que serão essenciais para o ensino fundamental, mas cada uma delas precisa ser vista como parte integrante do processo, sem que exista a intenção de pular ou acelerar etapas.

Não há uma idade exata para a alfabetização, mas, segundo Veronezi (2011), exigir com que leiam até os 6 anos pode provocar transtornos que prejudicarão seu relacionamento com a língua escrita, sendo fundamental que o tempo de cada criança seja respeitado.

A escola, no que lhe diz respeito, pode esclarecer aos pais sua proposta de pedagógica em relação a todos os conteúdos que serão trabalhados durante o ano, incluindo a alfabetização, informando-os sobre o que se espera dos alunos naquele período e incentivando-os a acompanhar o rendimento escolar deles, a fim de minimizar os problemas causados por uma expectativa de alfabetização precoce. Quando as famílias se engajam no auxílio de um desenvolvimento mais saudável para as crianças, tanto o processo de aprendizagem, quanto o de transição entre as etapas básicas da educação, podem ser mais satisfatórios.

5. PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO DA PESQUISA

Essa pesquisa baseou-se na metodologia qualitativa e o desenvolvimento do trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica. A investigação qualitativa possui algumas características, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são constituídas por 5 principais: o ambiente natural como fonte direta dos dados, o investigador como instrumento principal, o caráter descritivo, a análise de dados de forma indutiva e há um interesse maior pelo processo em detrimento dos resultados ou produtos.

González Rey (2002), autor da teoria denominada epistemologia qualitativa, também afirma que o investigador é o instrumento principal da pesquisa e adiciona o fato dele ser um produtor de conhecimento. Por esses motivos, esta pesquisa tem o objetivo de compreender determinado fenômeno, caracterizado como um problema no âmbito escolar.

Diante disso, procurou-se compreender a relação dos alunos com o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, assim como o impacto das práticas realizadas no cotidiano dessas diferentes etapas de ensino, além das dificuldades enfrentadas nesse complexo processo.

No concernente a pesquisa bibliográfica, Lima e Miotto (2007) a definem como aquela que “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 *apud* LIMA; MIOTTO, 2007, p.40).

As autoras Lima e Miotto (2007) destacam ainda, que esse tipo de pesquisa é sempre realizada visando fundamentar teoricamente o objeto de estudo, localizando e consultando nas fontes escritas as informações relevantes sobre tema estudado, coletando dados úteis para embasar, e responder a um problema através de bibliografias já publicadas.

A partir disso, o levantamento bibliográfico foi direcionado ao banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), e ao acervo digital da

biblioteca integrada da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como já citado anteriormente, onde foram selecionados artigos, publicados nos últimos 11 anos, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a temática no Brasil.

6. PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A seguir, pretende-se descrever os resultados encontrados na pesquisa bibliográfica. Inicialmente, a partir da síntese dos trabalhos analisados, com seus aspectos principais, e depois por meio da análise quantitativa, delimitando a quantidade de publicações e suas principais características gerais.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir do Scientific Electronic Library Online (Scielo) e do acervo digital da biblioteca integrada da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). As palavras utilizadas na busca foram: transição, ensino fundamental e educação infantil. Na primeira base mencionada entre os anos de 2011 e 2022, foram encontrados um total de 4 trabalhos, e na segunda base foram encontrados 16 resultados.

Após a leitura e fichamento dos textos, permaneceram 11 estudos relacionados ao tema. Para essa escolha, o critério utilizado foi de que a ênfase da pesquisa estivesse de fato no processo de transição entre as duas etapas, abordando tanto a visão das crianças, quanto dos professores e práticas de ensino.

Portando, a análise envolveu um total de 11 trabalhos, classificados de acordo com a sua abordagem e agrupados em 3 categorias:

Quadro 1 – Categorias de trabalho sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Categorias	Quantidade de trabalhos encontrados
Foco na perspectiva das crianças sobre esse processo	7
Foco nas práticas pedagógicas realizadas durante esse processo	3
Foco no papel da brincadeira durante esse processo	1
Total	11

A partir das categorias expostas acima, serão apresentados os principais aspectos dos artigos, sendo eles: a data de publicação, os participantes, os objetivos, os instrumentos utilizados e os resultados mais relevantes. A ordem será baseada na sequência da tabela acima e do ano de publicação

O primeiro trabalho da categoria “foco na perspectiva das crianças sobre esse processo”, foi escrito por Nunes (2012), e teve como objetivo geral compreender o que os meninos e as meninas têm a dizer sobre o processo da transição da educação infantil para o ensino fundamental, tendo como base o entendimento de que a manifestação da criança é permitida.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada entrevistas com 3 crianças, de 3 escolas diferentes, sendo 1 da escola pública e 2 da rede privada, que estavam no primeiro ano do EF, com perguntas sobre como era a vida escolar deles naquele momento, e como era quando estavam na EI, na cidade de Chapecó.

As entrevistas demonstram que o que elas não gostavam na escola atual eram os jogos competitivos, a falta de mobilidade, assim como a utilização contínua do espaço de sala de aula, mesa e cadeira, ou ainda, como a própria organização escolar, em que se tem horas a serem cumpridas.

Em contraponto, o que elas gostavam eram dos momentos no refeitório, em que saem do espaço da sala de aula, e podiam ter a presença de outras crianças, movimentar-se de um ambiente a outro e do recreio. Disseram que sentiam falta das brincadeiras da educação infantil e de terem mais liberdade de movimentação.

Além disso, os principais resultados apontaram a importância do professor no processo de preparar as crianças para essas mudanças, tal como ouvir as crianças e acalentá-las. Também demonstraram ser significativo compreender como o brincar continua sendo essencial no ensino fundamental e a necessidade do amparo aos familiares.

O segundo trabalho foi escrito por Moreno e Branco (2014), e teve como objetivo geral a análise das significações de si de uma criança ao longo da

transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Foram realizadas entrevistas com uma criança de 5 anos chamada Gisele, assim como seus pais e suas professoras, durante o último semestre de Gisele na EI e o seu primeiro semestre no EF, Distrito Federal.

O foco foi na compreensão de como a menina se vê nesse contexto, as problemáticas que a cercam nesse período da vida e como ela se portou diante da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A pesquisa sinalizou que o pai da menina exerce grande comparação entre ela e a irmã, o que é extremamente prejudicial para sua autoconfiança e autoestima, fazendo com que ela se sinta incapaz de realizar algumas atividades, já sua mãe também diz que ela possui atrasos no desenvolvimento. A professora, por sua vez, a incentiva, diz que ela é capaz e inteligente, o que faz com que ela consiga realizar o que não conseguia com o desencorajamento dos pais.

O estudo expõe ainda que, o ingresso de Gisele no EF foi marcado por choro permanente e recusa a ir para a escola. Em momentos diversos ela se chamava de “burra”, e nota-se que durante todo esse processo adaptativo ao EF, a professora teve um papel muito importante, incentivando sempre a estudante e destacando a suas capacidades.

Nas primeiras semanas de aula no EF, Gisele começou a se tornar mais interessada pelo desenho, mas isso, possivelmente, teve origem pois as brincadeiras no contexto do EF diminuíram, era nelas que Gisele desenvolvia grande parte de suas significações de si. A mudança de um contexto educacional para outro exige que a criança assuma posicionamentos diante de um novo sistema de regras e a confronta com as concepções sobre si mesma.

A partir das análises, conclui-se que os adultos (pais e professores) são agentes importantes de desenvolvimento, e que as suas palavras e ações, com forte carga afetiva, provocam um impacto profundo nas significações que a criança faz sobre si mesma. Entende-se, por fim, que a criança deve estar no centro do processo educativo e deve ser vista como sujeito em permanente

transformação.

O terceiro trabalho escrito por Martinati e Rocha (2015), teve como objetivo investigar a perspectiva de crianças e professoras sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas em duas fases. A fase envolveu 15 crianças de 5 e 6 anos de idade e sua professora, deste grupo, 10 crianças ingressariam no EF em 2012. A fase II envolveu cinco crianças do grupo acompanhado na EI. Além das entrevistas com crianças e professores, foram realizados questionários com os pais, para acessarem informações sobre idade, profissão e nível de escolaridade; observação do cotidiano escolar, com registros em vídeo, no diário de campo e fotografias; produção de desenhos, leitura e comentários de histórias a respeito do ingresso na escola, conversas sobre o tema e análise documental dos projetos pedagógicos das duas escolas.

A pesquisa revelou que na EI, a centralidade do trabalho pedagógico é a atividade lúdica, a rotina é bastante flexível e as crianças possuem mais liberdade e autonomia na realização das atividades. No EF, o foco é a alfabetização, realizada dentro de uma rotina rígida em que, na maior parte do tempo, as crianças devem ficar sentadas em sala de aula, obedecendo às regras e ao ritmo da escola. As professoras reconhecem a importância das brincadeiras, mas na maior parte do tempo, costumam utilizar metodologias que ignoram o lúdico e o tempo para brincar.

Os resultados apontam para a necessidade de se reconhecer que boa parte das razões pelas quais a transição das crianças da EI para o EF ocorre de forma pouco articulada, vai além do que os professores tem sob seu controle, ou seja, acontece devido as condições materiais das escolas, as exigências dos exames de avaliação externa que incentivam o trabalho maciço com a alfabetização, as poucas condições que as secretarias de educação dão para contato com as unidades de segmentos diferentes da rede, entre outros aspectos que impactam cotidianamente o trabalho docente.

O quarto trabalho escrito por Dias e Campos (2015), teve como objetivo investigar a perspectiva dos alunos sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, revelando como as crianças justificam o ingresso no ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Joinville com 24 crianças que responderam a questionários e participaram de entrevistas sobre o tema. Inicialmente as crianças estavam animadas e com expectativas para o EF, já que a passagem de uma etapa para outra, se caracteriza pela força do mundo letrado na sociedade.

Ao longo da pesquisa, e a partir da fala das crianças é possível perceber grande expectativa dos pais, que querem ver seus filhos lendo e escrevendo, e não dão a mesma importância as demais atividades, como a brincadeira e outros modos de aprender.

É interessante observar ainda que, de acordo com as autoras, mesmo as crianças interagindo com cadernos, letras e livros no cotidiano da educação infantil, suas falas indicavam que não entendiam isso como processo de aquisição de linguagem escrita. Pelo contrário, denotavam que essa apropriação só seria realizada após o ingresso no primeiro ano.

Os resultados apontam que a criança não apenas percebe seu processo de transição, mas também deseja fazer parte do processo de escolarização, bem como apreciar o que significa estar nessa instituição. Além da apropriação do ler e do escrever, outra força propulsora apresentada pelas crianças foi a valorização do mundo adulto, ancorada no fato de estarem crescendo e fazerem parte do mundo letrado.

O quinto estudo da categoria, escrito por Zanatta e Alves (2020), objetivou conhecer as significações infantis sobre o momento de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada com 20 crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino da região Oeste de Santa Catarina, por intermédio de rodas de conversa.

A fala das crianças da pesquisa revelaram em sua memória, uma educação infantil mais focada em processos repetitivos, com leituras de letras e números e não regidos pela brincadeira e seus conteúdos, e portanto, nesse sentido, aponta como realidade o oposto do que se defende por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), responsáveis por nortear o planejamento docente. Ao ingressar no ensino fundamental as crianças sabem que sua atividade principal mudou, algumas sentem orgulho de falar que cresceram.

As conversas mostram o quanto esse processo de transição não é natural, implicando uma intencionalidade clara, um ambiente escolar favorável, pensado e dirigido para o desenvolvimento do pensamento teórico.

A criança vivencia esse momento de transição como um momento de grande mudança que, como demonstram as falas, é positivo, o problema está no modo como esse processo é organizado, predominando as visões adultocêntricas com uma educação infantil marcada pela cultura assistencialista, e que se limita em dizer que as crianças, aos seis anos, estão “imaturas” para o aprendizado escolar.

O sexto estudo escrito por Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos, narrativamente, por crianças a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada com 6 crianças do primeiro ano do ensino fundamental vindas de escolas de educação infantil, sem citar a cidade. O estudo foi desenvolvido a partir de narrativas das crianças, sendo a primeira delas desenvolvida por meio da realização de uma roda de conversa, usando um boneco como objeto de mediação. A segunda foi feita a partir da realização de uma entrevista, para aprofundar alguns temas levantados durante a primeira etapa.

Verificou-se que para algumas crianças a escola de educação infantil, que possibilitava espaços e tempos para o brincar, foi substituída no ensino fundamental por novas responsabilidades e processos de aprendizagem, que

muitas vezes desconsidera o caráter lúdico e prazeroso implicado no ato de aprender. As crianças sentiam falta do espaço escolar anterior, com parquinho, espaço para correr e explorar, e sem carteiras enfileiradas na sala de aula.

No ensino fundamental observou-se que mesmo durante os momentos de alimentação, havia um cerceamento sobre as escolhas alimentares das crianças, parecendo não haver qualquer trabalho pedagógico que favorecesse a ampliação dos hábitos alimentares das crianças e que considerasse a construção de suas identidades alimentares.

Além disso, os participantes não gostavam do relacionamento com as crianças mais velhas, sobretudo, nos horários de recreio, e os adultos, que pareciam desconhecer esse fato, se distanciavam da sua responsabilidade de ajudá-los a criar vínculos.

As crianças diziam que as professoras do ensino fundamental não eram tão acolhedoras como as das escolas anteriores, mas reconheciam que essas professoras iriam lhes ensinar a ler.

Cada criança realizou essa transição de forma peculiar, já que cada uma carregava suas próprias experiências na EI, além de ao ingressarem no EF, terem recebido graus de acolhimento diferentes, de acordo com o professor que receberam. Somado a isso, o modo como os responsáveis pela turma organizavam as propostas, os espaços e os tempos, também influenciou a receptividade das crianças na nova etapa escolar.

Ainda sobre a organização das propostas pedagógicas e do currículo, observou-se que na prática, elas passaram a ser determinadas muito mais pela experiência que o professor possuía no ensino fundamental ou na educação infantil e não em documentos oficiais.

Os resultados indicaram que os adultos responsáveis pelo ensino, acolhimento e introdução da criança nessas instituições tem um papel fundamental em sua adaptação nesta nova etapa, identificando suas necessidades e ajudando-as a se inserirem nesse novo contexto.

O sétimo estudo escrito por Carvalho (2022), teve como objetivo tecer

considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, visando garantir uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa a partir do levantamento bibliográfico, não possuindo pesquisa de campo.

A pesquisa inicia-se partindo da constatação que um dos grandes desafios do trabalho educativo é fazer com que os alunos se engajem na atividade de estudo pela satisfação em aprender. Dessa forma, os conteúdos escolares devem ter sentido aos alunos, por exemplo, ao final da idade pré-escolar, a criança percebe que além de poder imitar as ações dos adultos, brincando, é possível se preparar para ser um adulto e a escola é um dos caminhos para a idade adulta (LAZARETTI, 2016).

No âmbito da alfabetização, a autora afirma, que ditados, cópias, exercícios de caligrafia, tomada de leitura e escrita com letras móveis, só serão ações da atividade de estudo da língua escrita se o fim delas condizerem com seus motivos, e não porque os estudantes foram obrigados.

A partir disso, entende-se que a atividade de estudo não se forma de maneira natural, sendo preciso preparar a criança para essa nova organização, e na formação de uma postura de estudante.

A autora traz uma citação de Martins e Facci, afirmando

“[...] que, ao conhecer as características do desenvolvimento infantil, os professores, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, beneficiam-se no momento de conduzir seu trabalho e podem contribuir para que ocorra, realmente, uma transição, e não uma ruptura –no sentido de descontinuidade entre a educação infantil e o ensino fundamental[...]” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 157)

Defende também o trabalho da formação da consciência fonológica de forma oral na educação infantil, e após isso, caberia ao ensino fundamental aprofundar e ampliar o desenvolvimento dessa consciência transpondo o que foi aprendido oralmente à escrita.

Como primeiro trabalho da próxima categoria - foco nas práticas pedagógicas realizadas durante esse processo -, temos o estudo de Neves,

Gouvêa e Castanheira (2011), que objetivou compreender o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental e as diferenças entre as duas etapas. Para isso realizou-se anotações no diário de campo, gravações em vídeo das salas de aulas, gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras, crianças e suas famílias, assim como atividades escritas produzidas nas salas de aulas.

Os participantes da pesquisa pertenciam a uma sala de aula de uma escola municipal de Belo Horizonte, no ano final da educação infantil e posteriormente, no primeiro ano do ensino fundamental. As escolas estavam localizadas em um bairro de classe média, e a maioria das crianças eram moradoras das vilas empobrecidas ao redor dele.

Os resultados apontaram que as crianças da educação infantil passavam entre 26% e 64% do tempo total brincando e entre 5% e 25% do tempo total em rodas de conversa. Nessas situações, como os alunos se interessavam pelo uso e reflexão sobre a escrita, o letramento estava presente nas práticas realizadas. Nos primeiros dias do ensino fundamental portanto, o tempo foi dividido através da realização de atividades xerocadas na sala de aula (53,4% do tempo total), e as crianças permaneceram na sala de aula por 86% do tempo total.

Quando entraram no ensino fundamental, passaram a precisar permanecer em fila sempre que andavam pela escola, as carteiras eram individuais, as brincadeiras eram basicamente apenas na hora do recreio, passavam muito tempo na sala de aula, algumas crianças nem comiam para poderem brincar no intervalo, os materiais passaram a ter uso individual, tinham que esperar sentados quando terminavam as atividades, não podiam olhar para as atividades dos colegas, tendo que realizá-las sozinhos, e todas essas práticas aconteciam de forma contrária da EI, gerando neles tensões e desconforto.

O segundo trabalho, foi escrito por Kramer, Nunes e Corsino (2011), e teve como objetivo analisar e discutir questões que atravessam essas etapas (EI e EF), a partir de uma pesquisa desenvolvida com foco nas práticas e interações entre crianças e adultos em instituições públicas.

Os participantes eram pertencentes a três creches, três escolas de educação infantil e três de ensino fundamental da cidade de São Paulo. O número exato de participantes não foi especificado.

Foram realizadas observações, entrevistas com adultos e crianças, interações com base em produções culturais, fotografias de espaços e objetos. Por meio disso, notou-se que as professoras das turmas, costumavam chamar as crianças por apelidos, ao invés do próprio nome, tirando delas sua individualidade e importância única. O distanciamento físico dos adultos em relação às crianças foi observado em várias situações, sendo elas a organização do espaço, a postura corporal e as roupas ou acessórios.

Além disso, havia muita repetição de padrões de gestos e movimentos, nos momentos de transmitir conteúdos, como por exemplo, muitas atividades de leitura e escrita eram realizadas com ênfase em abecedários, mesmo em turmas de creches. As perguntas eram lineares e previsíveis, muitas vezes, as atividades consistiam a apenas preencher lacunas com respostas únicas. As professoras tinham dificuldade para ampliar as referências das crianças, e dar a eles oportunidade de se transformar.

Entre os principais resultados apontados por essa pesquisa, está a clareza da importância de trabalhar com os professores concepções de infância, concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita, processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos, bem como seu papel na reflexão sobre as práticas.

Para as autoras Kramer, Nunes e Corsino (2011), a escola de educação infantil possui grande papel na formação de leitores, vinculando seus alunos à cultura escrita. As escolas de ensino fundamental e os profissionais que nelas trabalham tem o papel de assegurar a leitura dos mais variados gêneros textuais, e o acesso às normas e regras da escrita.

Além disso, é prioridade das duas instituições incluir no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica, fazendo com

que na primeira as crianças criem 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, ampliando experiências através da música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita.

As autoras constataram ainda que a ação dos gestores é fundamental para o acompanhamento das práticas pedagógicas, identificação dos problemas, análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que, de fato, reúnam professores da educação infantil e do ensino fundamental, pensando juntos, contando as suas dificuldades e conquistas.

O terceiro trabalho escrito por Barcelo, Santos e Neto (2015), teve como objetivo compreender quais eram as concepções de crianças, infância e escolarização de uma pedagoga (regente da turma pesquisada), de um professor de educação física, e do coordenador de uma escola municipal localizada no Espírito Santo, com foco em como as práticas educativas influenciavam a transição entre a EI e o EF, e as diferenças entre as duas etapas.

As práticas pedagógicas, principalmente das aulas de educação física dessa instituição, eram marcada pelas filas, que de acordo com a professora funcionavam como forma de proteção e cuidado com as crianças, para que elas não se machuquem nos percursos.

No intervalo, um dos únicos momentos que a turma tinha para brincar, os menores saíam 20 minutos antes dos maiores para o recreio, para que pudessem acessar o parque de forma mais segura, dessa forma, porém, as crianças perdiam os processos coletivos entre as diferentes faixas etárias, e as trocas de experiências que são fundamentais para a incorporação de novos saberes.

De acordo com os autores da pesquisa, as professoras relataram que durante uma semana estavam produzindo atividades diárias de contato entre as

turmas, para ajudar na integração do primeiro ano com os mais velhos, ao mesmo tempo em que evitavam misturar turmas de faixas etárias diferentes no parque, havendo uma contradição entre as ideias da instituição.

Barcelos, Santos e Neto (2015), discorrem ainda sobre o relato do coordenador acerca do brincar, afirmando que ao entrar no ensino fundamental as crianças perdem o brincar espontâneo, que passa a ser papel da família, proporcionando lazer e a brincadeira. O eixo central dessa etapa é a alfabetização, fazendo com que a criança alcance o saber da escrita.

Os autores afirmam a partir do artigo, que o pensamento do coordenador acerca do brincar e aprender no ensino fundamental é problemático, já que não reconhece o papel fundamental da brincadeira como produção cultural das crianças, formação de sua identidade e a dimensão do lúdico no processo de aprendizagem, ou seja, nessa escola o brincar e o aprender não andam juntos, o foco está apenas na dimensão cognitiva.

A partir disso, a educação física se apresenta como um dos poucos espaços onde as crianças têm sua produção cultural reconhecida, e ainda assim, enfrentam as situações entre o cuidar e o experimentar, sendo privadas das práticas nos cotidianos das aulas.

O único estudo da terceira categoria - foco no papel da brincadeira durante esse processo -, foi escrito por Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020), e objetivou compreender o papel da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo, atividade guia da idade escolar. Não foi realizada pesquisa de campo, sendo composto por revisões bibliográficas.

As autoras iniciam explicando as atividades guias em cada período, tendo na idade escolar a atividade de estudo. De acordo com Leontiev (2001), elas são práticas que garantem o desenvolvimento de novas formações psíquicas, responsáveis pelas principais mudanças no psiquismo e na personalidade da criança, além de proporcionar o surgimento de outras atividades que se tornarão guia no próximo período.

Para tanto, utilizando as teorizações de Leontiev (2016) explicam que a entrada da criança na escola de ensino fundamental marca o início de um novo

período do desenvolvimento e, com isso, muda sua relação com a sociedade, desempenhando a partir de então uma atividade séria. Ademais, sobre a brincadeira de papéis sociais, afirmam que ela surge como solução para a criança que deseja agir como o adulto, mas percebe que não tem condições para isso, agindo então na situação imaginária.

Ao se colocar no lugar do outro, a criança assume um papel com regras e condutas próprias, diferentes da dela, se orientando pelo que está contido no papel dessa posição. As regras presentes por meio desse tipo de brincadeira, podem contribuir para o autodomínio, que será importante para a vida escolar posterior.

Por fim, concluem que é necessário garantir condições para que a atividade de estudo comece a ser gestada já na educação infantil, sendo através de brincadeiras, jogos ou outras atividades lúdicas, considerando as particularidades da criança na idade pré-escolar, ou seja, seus interesses, motivos e necessidades.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de estudos dessa temática, já que se evidencia as muitas dificuldades enfrentadas pelas crianças, durante seu processo de transição entre as duas etapas básicas da educação.

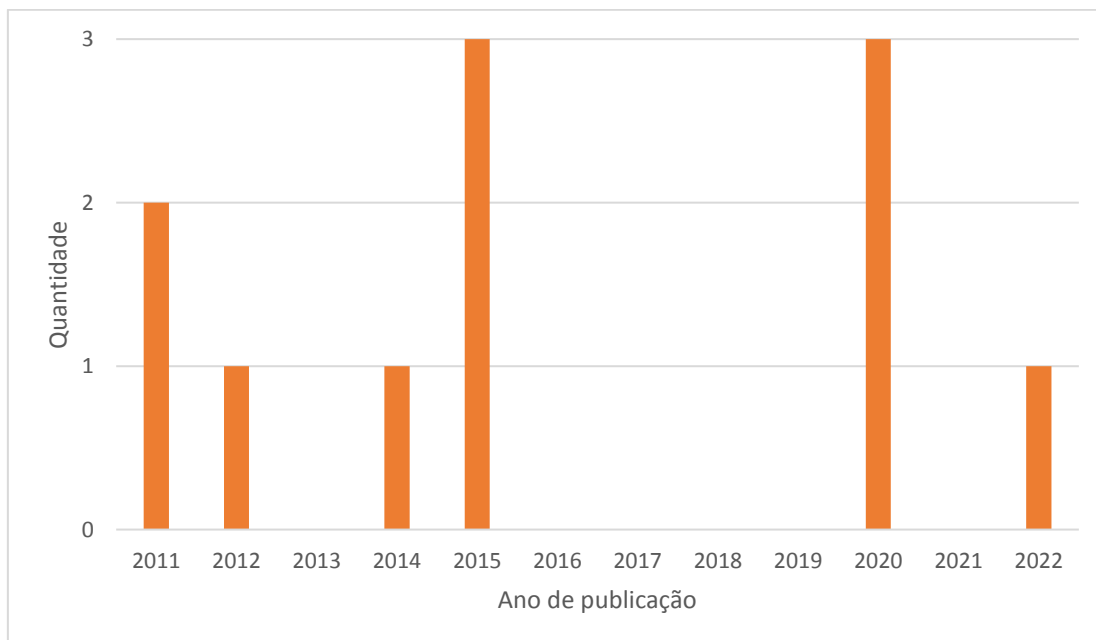
6.1. Análise quantitativa do estudo bibliográfico

Nessa subseção será exposta algumas análises dos resultados encontrados, além de considerações sobre eles, baseado nas seguintes categorias:

- a) ano de publicação;
- b) temática abordada pelos trabalhos;
- c) recursos metodológicos utilizados pelas pesquisas analisadas;

A primeira categoria analisada será a relativa ao ano de publicação dos trabalhos analisados. A seleção dos trabalhos que fazem parte dessa pesquisa, foram publicados no período de 2011 a 2022. A seguir, expomos um gráfico para ilustrar as publicações referentes ao período estabelecido:

Gráfico 1 - Publicações sobre transição da EI para o EF no período de 2011-2022.



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2022.

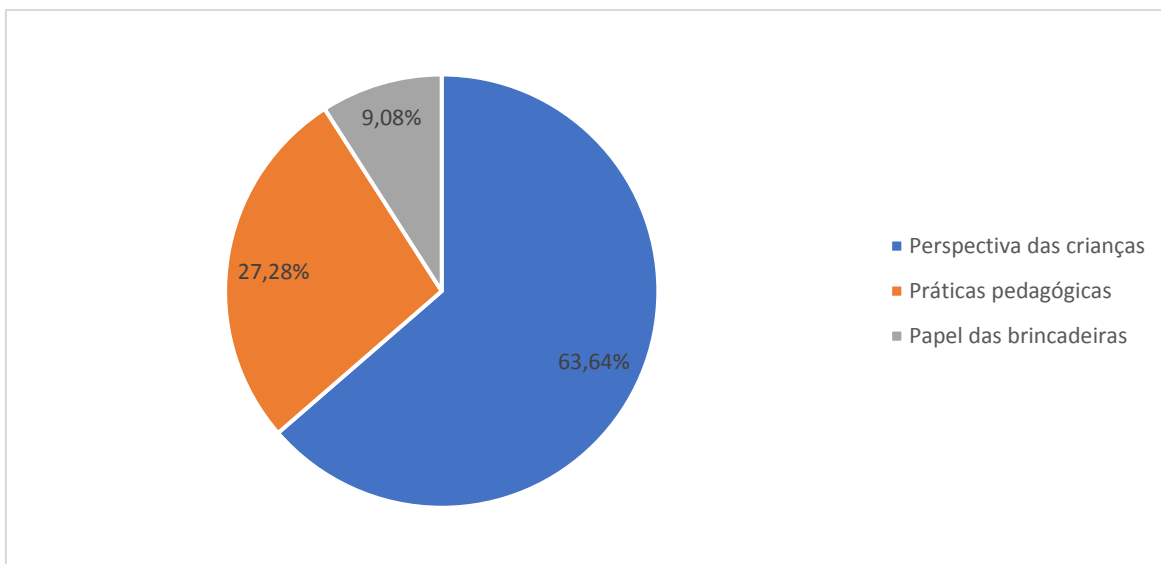
Observa-se que nos anos de 2015 e 2020, houve a concentração da maior parte das publicações das pesquisas estudadas, cerca de 54,55%. Em contrapartida, nos anos de 2013, 2016 a 2019, e 2021 não houve nenhuma publicação sobre o tema. Ainda de acordo com o gráfico, o ano de 2011 contou com 2 publicações, e os de 2012, 2014 e 2022, com uma cada.

A partir desses dados, nota-se que em um grande período (11 anos), houve poucas pesquisas abordando, especificamente, o tema proposto. Tal constatação reafirma a evidente necessidade de pesquisas nessa área de estudo, sobretudo, porque estas podem contribuir diretamente para com o trabalho docente, e o auxílio aos alunos que passarão por essa transição de etapas.

Esse resultado também chama a atenção, pois se por um lado, os números de pesquisas são poucos, o número de alunos que relatam tensões ou dificuldades nessa transição é significativo, segundo as pesquisas que formam consultadas.

Outro tipo de análise possível é em relação à temática abordada pelos trabalhos sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental que compõem essa amostra. No capítulo anterior, expomos uma tabela com esses dados, todavia consideramos importante enfatizar esses resultados, realizando uma análise sobre eles. Segue abaixo o gráfico com os dados referentes às temáticas:

Gráfico 2 - Temáticas abordadas pelos trabalhos sobre transição da EI para o EF.



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2022.

Diante do gráfico, pode-se concluir que a maioria das publicações são direcionadas ao foco na perspectiva das crianças sobre o processo de transição da EI para o EF, contabilizando 63,64%; posteriormente temos as publicações referentes ao foco nas práticas pedagógicas realizadas durante esse processo, estas representam 27,28% dos trabalhos; e por fim temos a categoria denominada como o papel das brincadeiras durante esse processo, representando 9,08%.

Através desses resultados é possível notar que a maioria dos estudos enfatiza a perspectiva das crianças sobre o processo de transição entre as etapas da educação básica, o que demonstra como os pesquisadores têm percebido suas capacidades de narrar sua própria realidade.

Apostar nas narrativas infantis implica apostar na capacidade que as crianças possuem de apreender determinada realidade, atribuir-lhe novos sentidos incorporando os conhecimentos que possuem e construir um novo conhecimento que lhes permita interpretar a realidade na qual estão inseridas. Implica, portanto, reconhecer uma cultura própria, construída e compartilhada por e entre crianças, bem como seu potencial transformador; na medida em que narram suas experiências, nos permitem acessar o modo como percebem dada realidade. (FURLANETTO; MEDEIROS; BIASOLI, 2020).

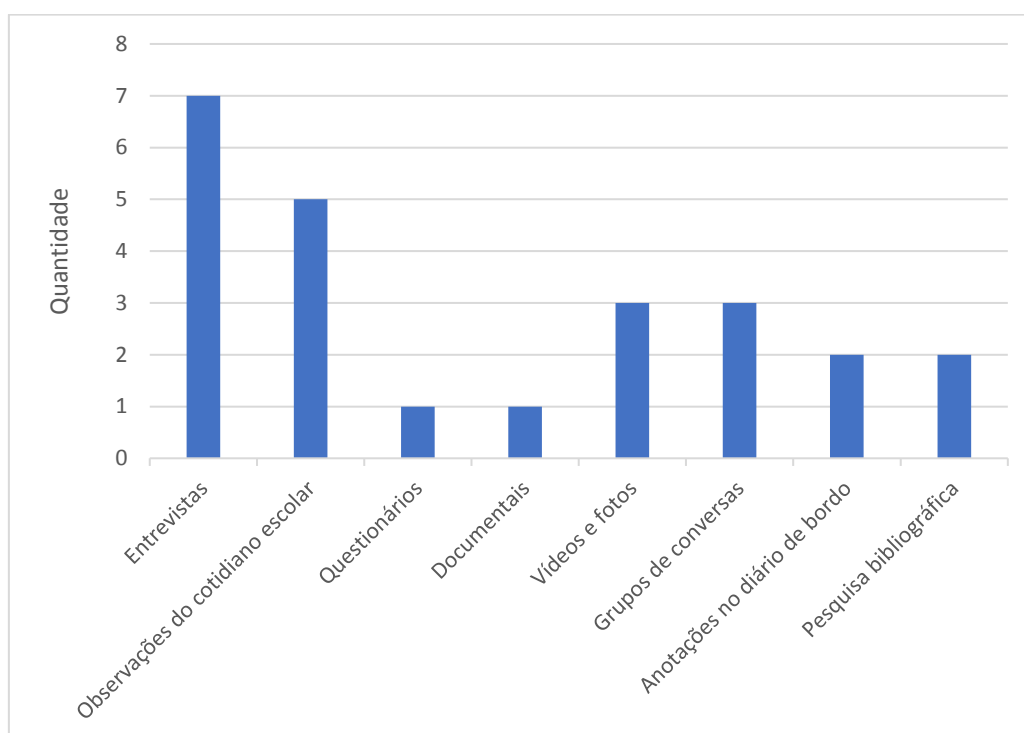
Em seguida, há um considerável número de publicações dedicadas ao foco nas práticas pedagógicas realizadas durante esse processo de transição. Os autores dos estudos parecem compreender o quanto essas práticas

influenciam em todos nos sentimentos, tensões e angústias, tanto das crianças, quanto de suas famílias. Além disso, elas também influenciam no processo de aprendizagem dos alunos, pois a EI e o EF precisam estar interligadas em suas intencionalidades.

Poucos estudos dedicam-se ao foco no papel da brincadeira durante esse processo, fato um tanto quanto preocupante, pois sabe-se que ela é fundamental para o desenvolvimento das crianças e proporciona inúmeros aprendizados, como defendido por Vygotsky (1991) e já citado no capítulo sobre o cotidiano escolar.

Analisamos também o tipo de pesquisa realizada pelos autores consultados. Apesar da maioria das pesquisas serem de base qualitativa, houve diferentes recursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores. Logo, considera-se importante citar quais são esses recursos e qual a sua frequência de uso:

Gráfico 3 - Recursos metodológicos utilizados pelas pesquisas analisadas.



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2022.

Em primeiro lugar, destaca-se que um mesmo trabalho pode utilizar

diferentes recursos metodológicos, por esse motivo, há um maior número de recursos contabilizados, em relação ao número pesquisas utilizadas na amostra. Nota-se que há muitas pesquisas que utilizam como recurso metodológico a entrevista, seguido por observações do cotidiano escolar. O uso de vídeos e fotos, assim como grupos de conversa, aparecem 3 vezes cada; anotações no diário de bordo e pesquisas bibliográficas vem em seguida, aparecendo 2 vezes cada, e finalmente, questionários e análise de documentos aparecem 1 vez cada.

7. A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE NA TRANSIÇÃO ENVOLVENDO AS DUAS ETAPAS DE ENSINO

Após a análise que explicitou, a partir das pesquisas, a visão das crianças, as práticas pedagógicas e a importância do brincar durante o processo de transição entre as duas etapas de ensino, pretende-se discorrer sobre a importância da continuidade ao decorrer dele.

Quando se pensa na visão das crianças, nota-se como elas se sentiam distantes da realidade anterior que viviam ao entrarem no EF, demonstrando não gostarem de ambientes com falta de mobilidade, do modo como a sala de aula era organizado, assim como a muito frequente desconsideração do caráter lúdico no ato de aprender. As crianças sentiam falta do espaço escolar anterior, com parquinho, espaço para correr e explorar, de terem mais liberdade de movimentação, isto é, perceberam a grande mudança em relação à rotina e organização da EI, assim como afirmam as pesquisas realizadas por Nunes (2012), Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020).

Os artigos também demonstram como o modo em que são organizados as práticas pedagógicas, mudam completamente a percepção do processo de transição entre a EI e o EF. Quando há o predomínio de visões adultocêntricas, com uma educação infantil marcada pela cultura assistencialista, esse processo costuma acontecer de forma ainda mais desarticulada. Ainda sobre essa perspectiva, a pesquisa realizada por Neve, Gouvêa e Castanheira (2011) sinalizou que as crianças tiveram seu tempo em sala completamente modificado de um ano para o outro, ao adentrarem o EF, fato que as deixou desconfortáveis.

Outro ponto levantado nas pesquisas, é o distanciamento físico dos adultos em relação às crianças no EF, fato observado em várias situações, sendo elas a organização do espaço, a postura corporal, as roupas ou acessórios (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011), e também no pensamento equivocado de que as crianças não precisam mais do brincar espontâneo na escola, sendo ele papel das famílias, já que o eixo central dessa etapa se torna a alfabetização (BARCELOS; SANTOS; NETO, 2015).

A partir do exposto, conclui-se que as crianças sentem muito as mudanças presentes nessa transição entre a EI e o EF, seja pela privação de mobilidade, brincadeiras e tempo destinado à sala de aula, ou pelo afastamento dos adultos, e quantidade de atividades de leitura e escrita, que aumentam de forma repentina.

Por esses motivos, adotar estratégias de continuidade entre as etapas de educação básica tem grande importância, principalmente no sentido de amenizar as grandes transformações que as crianças precisarão enfrentar, respeitando sua infância e suas necessidades.

As pesquisas estudadas apontam a relevância de ser prioridade das duas instituições (tanto de EI quanto de EF), incluir no currículo essas estratégias, incentivando o desejo de aprender, a confiança e o prazer em adquirir novos conhecimentos. Elas também trazem como uma potencial solução, o acompanhamento das práticas pedagógicas pelos gestores, com o papel de identificar os problemas, analisar casos, ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões, que de fato reúnam professores da educação infantil e do ensino fundamental, pensando juntos nas dificuldades que surgirem (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Além disso, indicam a importância do professor no processo de preparar as crianças para essas mudanças, ouvindo-as, explicando as principais novidades que encontrarão, trazendo atividades de leitura e contato com as letras ainda na EI, para que elas sejam inseridas aos poucos nesse universo letrado. Já os do EF, poderiam colaborar com um processo mais gradual de transição, se ainda percebessem o brincar como atividade que continua sendo essencial nessa etapa, além de se preocuparem com o amparo aos familiares e suas expectativas.

A partir das análises, constata-se que os adultos (pais e professores) são agentes importantes de desenvolvimento (MORENO; BRANCO, 2014), e que, portanto, são peças fundamentais na formação de um processo de transição respeitoso e contínuo, produzindo acolhimento na introdução da criança nas instituições de EF, auxiliando na adaptação da nova etapa,

detectando suas necessidades, e ajudando-as a se inserirem neste novo contexto (FURLANETTO; MEDEIROS; BIASOLI, 2020).

Por fim, ressalta-se a importância da parceria entre as escolas de EI e EF com as famílias, já que ela é fundamental para a criação de um processo que enxergue cada criança e suas especificidades, a partir de um trabalho realizado simultaneamente, em casa e na escola.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa centrou-se em compreender como a transição entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental influencia no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Mediante a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível constatar que nos últimos anos, houve poucas publicações que se dedicaram a abordagem deste assunto, fato que merece ênfase, já que se trata de um tema relevante para a educação básica. Ainda nesse segmento, tornou-se evidente que 63,64% dos estudos abordaram a perspectiva das crianças sobre esse processo, o que é muito positivo, pois elas são as principais afetadas pelas dificuldades presentes nele.

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, é unânime a concepção das crianças de que os anos de transição são cercados por grandes mudanças, tanto em suas rotinas e práticas pedagógicas, quanto de seu ambiente educacional e suas funções escolares. Além disso, destaca-se que os pais e professores são referências que influenciam diretamente a forma que os alunos enfrentarão essa etapa.

Quanto a compreensão da influência desse processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita, conclui-se que quanto mais gradual ele acontecer, se atentando a utilização de pressupostos lúdicos no ensino, e promovendo ações no sentido de minimizar sua abruptalidade, mais efetiva será a aquisição do ler e escrever. À respeito do letramento, entende-se que ele deve ser pensado no sentido de contextualizar a leitura e a escrita, de forma que as crianças tenham a percepção de como elas estão presentes em sua vida cotidiana, para além do âmbito da escola.

Por intermédio do exposto é possível notar a emergência de propostas pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos durante esse período, partindo da conscientização da importância dele e das possibilidades para o desenvolvimento de uma transição respeitosa.

Partindo do pressuposto de que o ambiente escolar é repleto de

significados, o sucesso na passagem entre as duas etapas depende de vários fatores, entre eles a metodologia de ensino, a relação do aluno com os adultos responsáveis, a maneira como a gestão enxerga as crianças, o envolvimento das famílias, a compreensão do ler e escrever como essencial na participação social e inserção na cultura letrada e o olhar cauteloso sobre cada indivíduo, de forma a perceber suas particularidades e necessidades.

Por fim, são explicitadas algumas perguntas que poderão contribuir no desenvolvimento de pesquisas futuras sobre a temática: como pensar em uma educação que se preocupe em minimizar as dificuldades presentes na transição entre as duas etapas de educação básica, no sistema de ensino atual? Qual a responsabilidade do professor frente a essa realidade? Qual a relevância do apoio da gestão escolar na luta por uma educação respeitosa e compreensiva?

9. REFERÊNCIAS

- ALVES, S. M. **"Aqui a Gente é Bem Maior": significações Infantis Sobre Entrar Na Escola Aos Seis Anos.** Revista Pedagógica. Chapecó, 2020. Disponível em: https://rnpprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001456716. Acesso em: 17 set. 2022.
- ARAUJO, L. de C. **Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2325- 2343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>. Acesso em: 17 set. 2022.
- ARAUJO, L. de C. **Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 24, mai/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.
- BALTAR, P; LEONE, E. T. **A mulher na recuperação recente do mercado de trabalho brasileiro.** Revista brasileira de Estudos Populacionais, São Paulo, v.25, n.2, p. 233-249, jul/dez. 2008.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 set 2022.
- BARCELO, M; SANTOS, W. e NETO, A. F. **Crianças, Infância E Escolarização: Tessituras Na Transição Da Educação Infantil Para O Ensino Fundamental De Nove Anos.** Motrivivência: Revista De Educação Física, Esporte E Lazer 27.45 (2015): 84-101. Disponível em: https://rnpprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_53929e23a55a4e25ab03bcb3010b0841. Acesso em: 17 de set. 2022.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. Capítulo 1 e 2. p. 19-51.
- BRANDÃO, A. C. P; LEAL, T. F. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs). Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: Mediações pedagógicas.** Autêntica Editora, v. 3, f. 104, 2021. 208 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20/12/1961.** Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB). Brasília, 1961.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da educação – secretaria de educação básica. **Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais.** Brasília, p. 1-26, 1 jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 set.2022.

CARBONERI, J; EIDT, N. M. e MAGALHÃES, C. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo.** Psicologia Escolar E Educacional (Online) 24 (2020): Psicologia Escolar E Educacional (Online), 2020, Vol.24. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_1ac044886f5042e58f7848a6ee6ec572. Acesso em: 17 de set. 2022.

CARTER, B; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no Ciclo de Vida Familiar — Uma estrutura para a terapia familiar.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, B. **A Transição Da Educação Infantil Ao Ensino Fundamental: Considerações Sobre O Ensino Da Linguagem Oral e Escrita.** Devir Educação 6.1 (2022): Devir Educação, 2022, Vol.6 (1). Disponível em: https://rnpprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_ec00387a2d2d4e7eabed9ff02a697774. Acesso em: 17 de set. 2022.

DAVYDOV, V. V. **Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research.** Tradução de José

Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIAS, E. B. e CAMPOS, R. **Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2015, v. 96, n. 244, pp. 635-649. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>. Acesso em: 17 set. 2022.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: **Educação Infantil: acreche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FACCI, M.G.D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. Cadernos CEDES [online]. 2004, v. 24, n. 62, pp. 64-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Epub 03 Jun 2004. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 29 set. 2022.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURLANETTO, E. C; MEDEIROS, A. S; BIASOLI, K. A. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 20, n. 66, p. 1230-1254, set. 2020. ISSN 1981- 416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26966>. Acesso em: 29 set. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa Em Psicologia: Caminhos E Desafios**. 1 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R. e CORSINO, P. **Infância e Crianças De 6 Anos: Desafios Das Transições Na Educação Infantil e No Ensino Fundamental**. Educação E Pesquisa: Revista Da Faculdade De Educação Da Universidade De São Paulo 37.1 (2011): 69-85. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0000408453. Acesso em: 17 de set 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem**

histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAZARETTI, L. M. **Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado.** In: MARTINS, Lígia Márcia et al. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-147, 2016.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Acesso em: 14 set. 2022.

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

MARTINATI, A. Z; ROCHA, M. S. P. M. L. **Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 309-320. Ago. 2015. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. Acesso em: 29 set. 2022.

MARTINS, J. C; FACCI, M. G. Dias. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo.** In: MARTINS, Lígia Márcia et. al. (Orgs.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas, SP: Autores Associados, p. 149-170, 2016.

MELLO, M.M.S. de. **Nutrição e hábitos alimentares saudáveis na Primeira Infância.** In: RAPOPORT, A. *et al* *O dia a dia na Educação Infantil.* 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MORENO, M. R. e BRANCO, A. M. **Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural.** 1 Apoio e financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Psicologia em Estudo* [online]. 2014, v. 19, n. 4, pp. 599-610. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-73722189303>>. ISSN 1413-7372. <https://doi.org/10.1590/1413-73722189303>. Acesso em: 17 set. 2022.

NEVE, V. F. A; GOUVÊA, M. C. S. de e CASTANHEIRA, M L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** *Educação e Pesquisa* [online]. 2011, v. 37, n. 1, pp. 121-140. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>>. Epub 20 Maio 2011. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>. 58. Acesso em: 17 set. 2022.

NOGUEIRA, S da S; SILVA, P. C. **O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Santa-Maria, Rio Grande do Sul, 2014. 9 p. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_25_05_2014_18_21_22_idinscrito_449_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

NUNES, J. S. **"Diálogos Com Crianças Sobre a Transição Da Educação Infantil Para O Ensino Fundamental."** Revista Pedagógica. Chapecó, 2012.

OLIVEIRA, J. C. F. de; CAVALCANTI, G. M. D; ASSIS, A. S. **A influência no ensino das ciências nos hábitos alimentares saudáveis das crianças nas séries iniciais**. In: VI COLOQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE"., 2012, São Cristóvão – SE. Cd Room, 2012. p. 1 – 16.

OPS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Educación para la salud: un enfoque integral**. Washington: OPS, 1995. (Série HSS/SILOS, n. 37).

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, C. J. C. dos; ALMEIDA, T. P. da S. **Alfabetização e educação infantil: quais são as expectativas dos pais?** Recife, 2017. 22 p. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404040/SANTOS%3B+ALMEIDA+-+2017.1.pdf/db51703f-a905-4a3c-9c1b-48a735200317>. Acesso em: 16 set. 2022.

SARAGOÇA, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. **Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: Os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses**. Salvador, 2011.

- SCHMIDT, J. N. **Diálogos Com Crianças Sobre a Transição Da Educação Infantil Para O Ensino Fundamental**. Revista Pedagógica (Chapecó) 14.28 (2012): 517-32. Disponível em: https://rnpprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001015594. Acesso em: 17 set. 2022.
- SERRA, M. J. de M; CORREA, J. **Expectativa materna e o desempenho da criança na alfabetização**. São Paulo, 2005. Rev. bras. crescimento desenvolvimento humano, v. 15, n. 1, p. 32-45. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822005000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2022.
- SILVA, P. M. R. da; BRANDÃO, A. C. P. **A prática da “chamada” dos nomes das crianças nas salas de Educação Infantil**. 2018. Trabalho de conclusão de curso – (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- SILVA, R. G. P. da. **A leitura e a escrita como construtores do desenvolvimento social**. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais. Natal (RN). Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/237349-A-LEITURA-E-A-ESCRITA-COMO-CONSTRUTORES-DO-DESENVOLVIMENTO-SOCIAL>. Acesso em: 17 set. 2022.
- SOARES. M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2004, n. 25, pp. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 29 set. 2022.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. 384 p. 1. ed., 1ª reimp.
- VERONEZI, A. M. **A alfabetização precoce e problemas de aprendizagem da língua escrita**. Anais do X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. 2011 Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5761_3133.pdf. Acesso em 24 set. 2022.
- VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto

Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

ZANATTA, J; ALVES, S. M." **'Aqui a Gente é Bem Maior': significações Infantis Sobre Entrar Na Escola Aos Seis Anos.**" Revista Pedagógica. Chapecó, 2020.