

ESTUDOS

Estado do conhecimento sobre o processo transitório entre a educação infantil e o ensino fundamental*

Maria Fernanda Diogo¹

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.107.6717>

Resumo

Este estudo apresenta um estado do conhecimento sobre a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, com análises pautadas no arcabouço da psicologia histórico-cultural. Foram analisados 31 artigos publicados em periódicos acadêmicos entre os anos de 2011 e 2023, produções desenvolvidas no cenário brasileiro e com texto integral disponível *on-line*. O *corpus* textual foi examinado qualitativamente, por meio da análise de conteúdo, e foram elaboradas três categorias: prática pedagógica; tempo e espaço; corpo da criança. A análise evidenciou desagregação entre as etapas de ensino: os processos educativos na educação infantil, de modo geral, não favoreceram a transição da atividade lúdica para as ações dirigidas de ensino; no ensino fundamental, introduziu-se a atividade de estudo sem se considerar o intervalo de tempo para as crianças compreenderem a nova situação social de desenvolvimento e para as neoformações desse período se constituírem, processo que exige muitas mediações. Os artigos apontaram que, *grosso modo*, o ensino fundamental buscou celeridade em sujeitar as crianças à lógica escolar, considerando o brincar e o aprender atividades antagônicas. No tensionamento entre a infância e a instituição de ensino fundamental, o brincar – principal atividade do período final da educação infantil – tornou-se uma tática de resistência usada pelas crianças, visando à criação de fissuras em uma cultura escolar potencialmente opressora.

Palavras-chave: educação infantil; ensino fundamental; transição; estado do conhecimento.

* Este estudo contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <maria.fernanda.diogo@ufsc.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-5936-0823>>. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Abstract

State of knowledge on the transition process between early childhood education and elementary school

This study presents a state of knowledge on the transition between early childhood education and elementary school, with analyses based on the framework of cultural-historical psychology. A total of 31 articles were analyzed, published in academic journals between 2011 and 2023, all of which were produced in the Brazilian context and the full text of which was available online. The textual corpus was analyzed qualitatively using content analysis. Three categories were created: pedagogical practice, time and space, and the child's body. The analysis showed a breakdown between the stages of education: the educational processes in early childhood education, in general, did not favor the transition from playful activity to directed teaching actions and, in elementary school, study activity was introduced without considering the time interval for children to understand the new social situation of development and to form the neoformations of this period, a process that requires many mediations. The articles pointed out that, in general, elementary school sought to speed up the subjection of children to school logic, considering play and learning to be antagonistic activities. In the tension between childhood and elementary school, playing – the main activity in the final period of early childhood education – has become a tactic of resistance used by children to create cracks in a potentially oppressive school culture.

Keywords: early childhood education; elementary school; transition; state of knowledge.

Resumen

Estado del conocimiento sobre el proceso de transición entre la educación infantil y la educación primaria

El presente estudio presenta un estado actual del conocimiento sobre la transición entre la educación infantil y la educación primaria, con análisis basados en el marco de la psicología histórico-cultural. Se analizaron 31 artículos publicados en revistas académicas entre los años 2011 y 2023, producciones desarrolladas en el contexto brasileño y con texto completo disponible en línea. El corpus textual se examinó cualitativamente por medio del análisis de contenido. Se elaboraron tres categorías: práctica pedagógica, tiempo y espacio, y cuerpo del niño. El análisis puso de manifiesto una desarticulación entre las etapas de la enseñanza: los procesos educativos en la educación infantil, en términos generales, no favorecieron la transición de la actividad lúdica hacia las acciones de enseñanza dirigidas y, en la educación primaria, se introdujo la actividad de estudio sin considerar el tiempo necesario para que los niños comprendieran la nueva situación social de desarrollo y para que se constituyeran las neoformaciones de este período, un proceso que requiere múltiples mediaciones. Los artículos señalaron que, en general, la educación primaria buscó rapidez al someter a los niños a la lógica escolar, considerando el juego y el aprendizaje como actividades antagónicas. En la tensión entre la infancia y la institución de la educación primaria, el juego – actividad principal del período final de la educación infantil – se convirtió en una táctica de resistencia utilizada por los niños, con el objetivo de crear fisuras en una cultura escolar potencialmente opresiva.

Palabras clave: educación infantil; educación primaria; transición; estado del conocimiento.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN é a principal política pública educacional brasileira e considera o acesso à educação básica um direito público subjetivo de todas as crianças e os adolescentes, cabendo à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios organizarem, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1996). Essa lei tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e a organizou em três etapas: educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e ensino médio.

As adversidades relativas à transição da EI para o EF não são novas e passaram a ser mais intensamente debatidas após a Lei nº 11.274/2006, que alterou a LDBEN e expandiu o EF para 9 anos de duração (Brasil, 2006). Essa mudança buscou ampliar aprendizagens por meio do aumento da permanência dos estudantes nessa etapa; contudo, a transição segue desafiadora, transcorridas quase duas décadas da promulgação da referida lei.

A fim de interpretar os processos transitórios entre a EI e o EF, utilizou-se neste texto o arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural. Partindo da premissa marxista da mútua constituição entre o sujeito e a sociedade, essa teoria concebe que cada pessoa se apropria dos saberes do mundo por meio de seus interesses, possibilidades, afetos e condições – tanto suas como do social. A educação, nessa perspectiva, possui papel central e humanizador, e a escola deve assumir uma postura desenvolvente, correlacionando a atividade pedagógica e de estudo para formar nas crianças o pensamento teórico.

Leontiev (2021) descreve que a formação da consciência é produto da atividade humana no mundo objetivo: as pessoas subjetivam os objetos pela internalização e objetivam no mundo suas personalidades. Há, no entanto, atividades que requalificam o psiquismo infantil nos sucessivos períodos etários e resultam em mudanças na estrutura psíquica (neoformações): são chamadas atividades-guia ou principais. Nas palavras de Leontiev (1988, p. 65), “a atividade principal é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Tuleski e Eidt (2016, p. 53) apontam que as neoformações emergem da situação social de desenvolvimento e mobilizam “[...] funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas”.

O processo de desenvolvimento humano se dá em períodos etários. No pré-escolar, a brincadeira simbólica ou protagonizada configura a atividade-guia. Segundo Lazaretti (2016, p. 131), “o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais – fazer o que o adulto faz é o que caracteriza a atividade-guia desse período”. Vigotski (2021, p. 213) pondera que, por meio da imaginação (neoformação desse período), a criança realiza na brincadeira desejos irrealizáveis: “a imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência”.

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) apontam que cada atividade-guia é gestada no interior daquela que a antecede. Segundo as autoras, ao reproduzirem as atividades sociais na brincadeira simbólica (atividade não produtiva, pois seu motivo reside no processo e não

no resultado), as crianças desenvolvem a capacidade de operar simbolicamente e ampliam a habilidade de voluntarização da memória e o autodomínio da conduta, o que propicia condições para que elas possam realizar as atividades produtivas (as quais visam à obtenção de resultados), que serão amplamente solicitadas na próxima etapa escolar.

Ao adentrar no EF, a atividade-guia passa a ser o estudo, e a neoformação dessa etapa é o pensamento teórico. Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) ressaltam que as crianças não chegam “prontas” ao EF, ou seja, com a necessidade pré-formada de se apropriarem dos saberes escolares: essa necessidade precisa ser *produzida* no/pelo processo de escolarização, na medida em que o(a) docente medeia as ações de estudo.

Os períodos nos quais as atividades-guia se modificam possibilitam saltos qualitativos no desenvolvimento pela complexificação dos processos psíquicos. Segundo Martins e Facci (2016), o desenvolvimento humano alterna momentos críticos e estáveis: aqueles produzem modificações bruscas e descontinuidades na personalidade da criança, ao passo que estes produzem pequenas modificações acumulativas. Com base na Teoria da Atividade, de Leontiev, as autoras afirmam que a transição entre as atividades-guia ocorre pela contradição entre o lugar social ocupado pela criança e as suas potencialidades. O próprio filósofo analisa a transição entre o período pré-escolar e o subsequente: “É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado” (Leontiev, 1988, p. 61).

Assim, do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, é extremamente relevante analisar os processos transitórios entre a EI e o EF. Em nosso sistema de ensino, as crianças enfrentam a primeira passagem entre etapas aos 6 anos (por vezes incompletos¹). É indispensável que os(as) docentes – das duas etapas – saibam mediar esse processo a fim de dirimir sofrimentos e desestímulos; contudo, autores(as) que estudam essa transição revelam inúmeros desencontros. Revisão da literatura realizada por Novicki (2021) entre 2007 e 2017, com enfoque, principalmente, nas práticas pedagógicas do 1º ano do EF, identificou padrões não acolhedores para as especificidades infantis. Dessa forma, estudos que atualizem revisões se fazem necessários para uma melhor compreensão desse processo.

A seguir, este texto apresenta o método, os resultados e a discussão à luz do arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural.

Método

Esta pesquisa buscou forjar um estado do conhecimento sobre a transição entre as duas primeiras etapas da educação básica. Para Morosini (2015, p. 102), “estado do conhecimento é a identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Além de organizar o progresso das pesquisas sobre esse objeto, o que possibilita distinguir as contribuições dos(as) autores(as) e lhes confere visibilidade, o caráter inventariante e descritivo das pesquisas bibliográficas consiste no “[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (Ferreira, 2002, p. 259), proporcionando novos olhares acerca da temática estudada.

¹ De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a data de corte para a passagem da EI para o EF é até o dia 31 de março (Brasil. CNE, 2010).

Optou-se pela revisão integrativa da literatura, muito usada na área de Saúde. Ercole, Melo e Alcoforado (2014) apontam que esse modelo sintetiza investigações de maneira sistemática, ordenada e abrangente e permite a análise de estudos teóricos e empíricos, ampliando, assim, a possibilidade de compreensão do objeto de estudo. As autoras orientam as seguintes etapas: identificar o tema e os objetivos da pesquisa; estabelecer os critérios de inclusão; definir as informações coletadas; analisar os estudos; interpretar os resultados; e apresentar a revisão integrativa.

Artigos foram escolhidos como fontes primárias porque são os principais recursos para a divulgação de pesquisas acadêmicas; além disso, são avaliados pelos pares e, no Brasil, são de acesso livre. Empregaram-se os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados em periódicos *on-line* entre os anos de 2011 e 2023; produções desenvolvidas no contexto brasileiro que estudaram a transição entre a EI e o EF, com texto integral disponível no formato eletrônico. A coleta de dados foi realizada nas plataformas *on-line* Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), fontes importantes de indexação de periódicos de acesso livre. Foram utilizados os descritores: transição *and* educação infantil *and* ensino fundamental; passagem *and* educação infantil *and* ensino fundamental; travessia *and* educação infantil *and* ensino fundamental.

Inicialmente, procedeu-se à leitura dos resumos dos artigos potencialmente elegíveis; se confirmada a adequação ao escopo do estudo, o texto era lido na íntegra, com a coleta das seguintes informações: referências, palavras-chave, objetivos, método, resultado e conclusões. Do montante de 168 artigos coletados nas três plataformas, foram excluídos os não diretamente relacionados à temática², os repetidos ou os publicados fora do período definido. Após as exclusões, foram selecionados 18 artigos oriundos de pesquisas empíricas e 13 de pesquisas teóricas, resultando em 31 produções.

O *corpus* textual foi examinado qualitativamente, por meio da análise de conteúdo. Com inspiração em Bardin (2009), foi usada a análise temática baseada em inferências (ou deduções lógicas) extraídas das informações coletadas nos artigos selecionados. A autora aponta que “o analista é como um arqueólogo, trabalha com vestígios” (Bardin, 2009, p. 41) e, para realizar seu trabalho, deve criar indicadores adaptados à natureza do material e à problemática do estudo, efetuando operações de codificação, decomposição e enumeração que tenham como resultado a formação de categorias de análise.

Franco (2008, p. 57) recomenda iniciar-se o trabalho analítico por “leituras flutuantes” do *corpus* textual, pois estas permitirão a elaboração de índices, ou seja, “[...] a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem”. Uma vez selecionados os índices, será possível construir indicadores precisos para formar as categorias, ponto crucial da análise de conteúdo. Para a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, p. 59).

² Dois exemplos de artigos excluídos por não estarem diretamente relacionados à temática: artigo que verificava o papel da psicologia escolar para professores(as) de um centro municipal de educação infantil e de uma escola municipal de ensino fundamental; artigo que investigava as possíveis contribuições que as teorias do desenvolvimento humano poderiam ofertar aos(as) docentes para pensar esse processo transitório.

Após idas e vindas ao material extraído dos artigos, foram elaboradas três categorias: (1) *prática pedagógica*, na qual foram descritas as práticas dos(as) professores(as) pensadas para e com as crianças, as expectativas docentes relacionadas ao aprendizado delas e as principais atividades desenvolvidas com as turmas; (2) *tempo e espaço*, em que se descreveu como os artigos perceberam a organização das rotinas e dos espaços nas diferentes instituições pesquisadas; e (3) *corpo da criança*, na qual foram descritas as expectativas docentes relacionadas ao comportamento das crianças, as ações voltadas ao controle dos corpos infantis e as práticas de resistência e transgressão elencadas. Faz-se relevante mencionar que cada um dos artigos não necessariamente continha todos os indicadores agrupados nas categorias analíticas, pois estas foram elaboradas considerando o conjunto dos textos selecionados.

Resultados

Franco (2008) orienta que a análise de conteúdo objetiva revelar o sentido ou os sentidos de determinado *corpus* textual. Para compor a apresentação das três categorias, optou-se pela exposição de trechos e indicadores extraídos dos artigos na presente seção – estes serão interpretados à luz da psicologia histórico-cultural na seção seguinte.

Categoria Prática pedagógica

Um indicador que compõe essa categoria é a diferença descrita nos artigos em relação às propostas pedagógicas para as duas etapas de ensino, principalmente no tocante ao papel do brincar. Na EI, a brincadeira foi a principal linguagem observada (Dias; Campos, 2015), os espaços estavam estruturados em torno dessa atividade (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011), objetivada de forma livre, espontânea, não sistematizada e, de modo geral, desprovida de intencionalidade pedagógica (Correa, 2011; Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015; Martins; Facci, 2016). Já no EF, a brincadeira desapareceu da proposta pedagógica (Queiroz; Pulino, 2018) ou ficou em segundo plano (Dias; Campos, 2015; Santos; Maia, 2017), só sendo possível sob “chantagem e negociações” (Dias; Campos, 2015, p. 642) ou no recreio (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015). Em relação ao recreio, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) inclusive observaram que algumas crianças do EF não lanchavam todos os dias porque estavam ansiosas para brincar. Alguns(as) professores(as) do EF entrevistados(as) por Martinati e Rocha (2015) reconheceram a importância do brincar de maneira circunstancial, como no trecho: “a gente *até* faz brincadeiras” (Martinati; Rocha, 2015, p. 313, grifo nosso), mas, com frequência, tentavam “fazer de conta que as crianças já cresceram” (Martinati; Rocha, 2015, p. 316). Percebeu-se que o brincar no EF ocupava, de modo geral, posição antagônica ao aprender (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015).

Outro indicador importante foi a diversidade de propostas pedagógicas. Na EI as atividades envolviam múltiplas linguagens, incluindo brincar, desenhar e contar histórias (Dias; Campos, 2015; Queiroz; Pulino, 2018). A alfabetização não foi priorizada (Martins; Facci, 2016; Queiroz; Pulino, 2018), no entanto um dos artigos identificou a proposição de atividades

mecânicas que seguiam uma lógica preparatória para o EF, como contorno de pontilhados e desenhos prontos para pintar (Correa, 2011). Já no EF, as propostas enfatizaram a aquisição cognitiva de conteúdos específicos (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015; Santos; Maia, 2017; Queiroz; Pulino, 2018; Camargo; Garanhani, 2022) e a alfabetização tornou-se a linguagem privilegiada (Pansini; Marin, 2011; Dias; Campos, 2015; Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015; Queiroz; Pulino, 2018). Nessa etapa, as atividades tornaram-se predominantemente individuais e repetitivas, envolvendo treino psicomotor (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011), exercícios realizados em folhas xerocopiadas ou livros didáticos (Pinheiro; Monteiro, 2020) e atividades para a apropriação mecânica do código escrito (Pansini; Marin, 2011). Uma das pesquisas evidenciou que os recursos lúdicos eram subutilizados no EF (Silva; Paz; Oliveira, 2019); contudo, Kremer, Gobbato e Forell (2018) notaram que as professoras da instituição pesquisada buscaram garantir a ludicidade e utilizaram o brincar em favor da aprendizagem, mas, ainda assim, as crianças relataram sentir falta das brincadeiras sem um fim produtivo, nas quais elas pudessem ser as protagonistas, tal como ocorria na EI.

Outro indicador retirado dos artigos para essa categoria foi a reação paradoxal das crianças à passagem entre as duas primeiras etapas da educação básica. A EI não foi significada como escola, pois “aqui a gente desenha, brinca, dorme” (Martins; Facci, 2016, p. 84). A entrada no EF representou um marco do desenvolvimento infantil pela inserção na cultura letrada e pela apropriação do “ofício de aluno” (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1250), mas também representou o “afastamento das práticas relacionadas à infância” (Kremer; Gobbato; Forell, 2018, p. 96). As crianças descreveram empolgação em ir para o EF (Kremer; Gobbato; Forell, 2018), relataram atração pelo saber e pelas novas possibilidades de aprendizado (Martinati; Rocha, 2015; Kremer; Gobbato; Forell, 2018; Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020), demonstraram compreender a função social do EF e tentar fazer “o que delas era esperado” (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1244); mas sinalizaram ressentimento pelas atividades sem sentido, “só para mostrar pra profe” (Kremer; Gobbato; Forell, 2018, p. 101). Elas também perceberam a diminuição do tempo destinado ao brincar e passaram a explorar “movimentos e gestualidades no contratempo das tarefas obrigatórias e da imposição das normas” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 9).

Há ainda o indicador referente à diversidade de “padrões de normalidade para o desempenho social” (Motta, 2011, p. 164) entre as duas etapas. Percebeu-se nos artigos que as crianças passaram a reproduzir uma cultura adultocêntrica no EF, pois as normas eram quase sempre impostas pelos adultos (Nunes, 2012). Nessa etapa, a realização de tarefas e a avaliação de conhecimentos começou a seguir certos ritos, como a imposição de sanções normatizadoras, regras e micropenalidades (Motta, 2011); o estudo passou a ter caráter obrigatório e sistematizado (Martins; Facci, 2016), afinal “aqui é escola” (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015, p. 92); e surgiram desencontros entre as propostas pedagógicas e os interesses infantis (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Santos; Maia, 2017).

A transição entre as duas etapas foi considerada tensa, pouco articulada e marcada por uma ruptura (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Martinati; Rocha, 2015; Santos; Maia, 2017). As professoras dos anos iniciais entrevistadas por Correa (2011, p. 114) disseram que as crianças vinham “despreparadas” da EI; contudo, Dias e Campos (2015) e Martinati e Rocha (2015) apontaram que os(as) profissionais do EF não souberam reconhecer ou valorizar todo o percurso pedagógico desenvolvido na EI.

Verificou-se nas produções que essa transição possui percalços desde a implementação da Lei nº 11.274/2006. Correa (2011) avaliou a implantação do EF de 9 anos em um município paulista e constatou que as professoras se sentiram à margem do processo, pois o novo referencial foi todo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. Estudando o mesmo movimento em um município de Rondônia, Pansini e Marin (2011, p. 99) revelaram intempestividade e formações fragmentadas em cursos de curta duração para representantes “responsáveis por ‘repassar’ aos colegas o conteúdo dos cursos assistidos”. O processo transitório, segundo Mandu e Vercelli (2023), deveria ser debatido pela comunidade escolar e figurar no projeto político pedagógico; no entanto, Queiroz e Pulino (2018, p. 66) apontaram ausência de referências para pensar a transição no projeto político pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal, “como se o aluno tivesse nascido naquele momento [em que adentra no EF]”. Já Silva, Paz e Oliveira (2019, p. 29) destacaram incoerência entre as orientações e as cobranças por alfabetização no EF: as professoras participantes dessa pesquisa narraram que não conseguiam agir em prol do desenvolvimento integral do estudante, sendo obrigadas a trabalhar a “alfabetização no sentido tradicional”.

Categoria Tempo e espaço

Os artigos apontaram intensas mudanças no espaço físico e na organização do tempo nas duas etapas de ensino. Na EI, prevaleciam ambientes “coloridos, com espaços para brincar, com brinquedos distribuídos pelos pátios” (Rissato; Timm, 2022, p. 66); os tempos e espaços se ajustavam às necessidades infantis (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015) e possibilitavam liberdade e autonomia na realização das atividades (Martinati; Rocha, 2015) e “espaços e tempos para o brincar articulado ao prazer” (Furlanetto; Medeiros; Biassoli, 2020, p. 1242). Já no EF, “os brinquedos estão ausentes, as cores da pintura são monolíticas, a predisposição das salas de aula possui estrutura rígida, nos pátios há pouco espaço para circulação e diversão das crianças” (Rissato; Timm, 2022, p. 66); as carteiras passaram a ser individuais, dispostas em fileiras, voltadas para o quadro e para a mesa da professora (Motta, 2011; Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Pinheiro; Monteiro, 2020; Camargo; Garanhan, 2022); e os artefatos culturais presentes no espaço escolar se reduziram em comparação com a EI (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011). Além disso, alguns textos mencionaram a inadequação do mobiliário ao tamanho das crianças, uma vez que elas ficavam com os pés soltos no ar quando sentadas nas cadeiras (Camargo; Garanhan, 2022; Martinati; Rocha, 2015; Santos; Maia, 2017).

De forma geral, o EF foi representado nos estudos como uma etapa na qual havia maior controle do tempo e dos espaços. Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) analisaram o uso e a distribuição do tempo no EF e concluíram que o espaço escolar no qual as crianças mais permaneciam era a sala de aula (entre 42% e 86% do tempo total). Nunes (2012, p. 525) também sinalizou a contínua utilização da sala de aula nessa etapa de ensino e revelou intenso controle no uso do tempo, pois se passou a ter “hora pra tudo”.

Um indicador relevante para essa categoria, citado por Camargo e Garanhan (2022, p. 8), é o “desencanto” nas crianças com os espaços do EF em virtude das cores menos pujantes, do mobiliário inadequado, da redução do tempo para o brincar e do maior controle dos corpos. As alterações nas rotinas fizeram com que muitas crianças relatassem sentir

falta de brincar no parque e reclamassem do pouco tempo do recreio (Kremer; Gobbato; Forell, 2018), e, quando reivindicavam mais oportunidades para brincar, recebiam negativas ou evasivas dos adultos (Martinati; Rocha, 2015). Eram menos frequentes as idas ao parquinho (Martinati; Rocha, 2015), que passou a ser dividido com outras turmas (Kremer; Gobbato; Forell, 2018). Interessante apontar que somente uma pesquisa relatou ajustes na rotina que visavam atender às crianças recém-chegadas ao EF: Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015) observaram que a aula acabava 20 minutos mais cedo para que as crianças do 1º ano tivessem tempo de lanche antes do recreio; assim, elas poderiam usufruir do parque previamente à chegada dos alunos maiores. No EF, os lugares nos quais as crianças tinham mais liberdade eram a aula de Educação Física – um dos poucos espaços em que a sua produção cultural era reconhecida (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015), o refeitório, os momentos fora da sala e o recreio, espaço no qual a manifestação livre ampliava as possibilidades de relação com os pares (Nunes, 2012).

Categoria Corpo da criança

As crianças são sujeitos e não se limitam às tarefas reprodutivas nas interações escolares: elas *produzem* significados sobre a realidade na interação entre os pares (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011). Alguns artigos evidenciaram que elas enfrentavam as normas estabelecidas pelos agentes escolares do EF em momentos de “microrresistências que fundam microliberdades” (Giard, 1994, *apud* Motta, 2011, p. 162) ou “microepisódios de brincadeira” (Queiroz; Pulino, 2018, p. 66). Os(as) autores(as) descreveram as seguintes ações de enfrentamento: levantar-se para apontar o lápis ou ir à mesa da professora (Dias; Campos, 2015), rastejar debaixo das carteiras (Camargo; Garanhani, 2022), conversar (Pinheiro; Monteiro, 2020) ou exercer a “calmaria mais agitada jamais vista” (Motta, 2011, p. 169). Pinheiro e Monteiro (2020, p. 37) relataram que “tudo virava brincadeira” e os objetos ganhavam caráter lúdico em jogos secretos só compreensíveis pelos pares.

Um indicador importante nessa categoria é a compreensão da “incivilidade” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 8) das crianças recém-chegadas ao EF: segundo os artigos, era preciso lhes fornecer *disciplina* para que elas se apropriassem das culturas escolares. Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015, p. 98) salientaram que as crianças foram categorizadas pelos(as) docentes como as “ainda não” (aquelas que resistiam às rotinas, demonstravam insegurança, pediam colo e brincavam) e as “quase lá” (as que já estavam se apropriando das condutas, normas e regras escolares). Algumas pesquisas descreveram que as crianças ingressantes no EF se cansavam de ficar sentadas por longos períodos ou sentiam desconforto em relação ao mobiliário (Correa, 2011; Martins; Facci, 2016; Santos; Maia, 2017), recorrendo a escrever sentadas sobre as próprias pernas ou em pé (Martinati; Rocha, 2015). Quando não se sentavam corretamente ou choravam, eram reprimidas pelo(a) professor(a), o que indica uma postura de silenciamento dos corpos e das emoções, como evidenciado nesta fala: “choro não adianta, molha caderno, rasga a folha” (Martinati; Rocha, 2015, p. 314).

Algumas crianças participantes das pesquisas evidenciaram desânimo, tristeza (Santos; Maia, 2017) ou sofrimento (Queiroz; Pulino, 2018) na transição para o EF. Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) relataram que elas não se sentiam acolhidas, respeitadas ou ouvidas no EF. As crianças relacionavam essa etapa a um “lugar de ser grande” (Queiroz; Pulino,

2018, p. 65), mas, não obstante essa compreensão, reclamavam do pouco tempo de recreio, desejavam brincar mais (Martinati; Rocha, 2015) e sentiam “[...] falta de um brincar distanciado de uma dimensão produtiva de aprendizagem conteudista” (Kremer; Gobbato; Forell, 2018, p. 101). As ações preferidas das crianças de 6 anos eram correr e explorar seu corpo e o espaço, movimentações contrárias às cotidianamente vivenciadas no EF (Santos; Maia, 2017).

Um dos indicadores dessa categoria demonstrou que o corpo infantil ficou relegado ao segundo plano no EF e, quando entrava em cena, era cerceado, disciplinado e controlado pelos adultos (Motta, 2011; Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Dias; Campos, 2015; Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015; Queiroz; Pulino, 2018; Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020; Camargo; Garanhan, 2022). Na segunda etapa da educação básica, os alunos passaram a ter menor autonomia em comparação com a EI. As pesquisas constataram a limitação dos movimentos e da circulação (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Nunes, 2012); ações mais controladas passaram a ser exigidas (Motta, 2011), a cultura de pares foi obstaculizada (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011) e demandas até então inexistentes surgiram, como: manter-se quieto, com a cabeça baixa, sem diálogo (Motta, 2011) e em silêncio (Queiroz; Pulino, 2018), o controle dos corpos e da gestualidade (Camargo; Garanhan, 2022), a separação por gênero (Kramer; Nunes; Corsino, 2011), as filas como elemento organizador (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011) e um “olhar hierárquico” que sujeitava os corpos infantis à lógica escolar (Motta, 2011, p. 167). Além disso, Martinati e Rocha (2015) apontaram que as demandas das crianças relacionadas ao brincar e a se sentirem fisicamente confortáveis em sala de aula foram frequentemente desconsideradas. Os corpos infantis que resistiam às regras recebiam punições ou castigos (Motta, 2011), pois o EF valorizava o corpo dócil, disciplinado e passivo (Dias; Campos, 2015; Motta, 2011).

Vários artigos salientaram que o amadurecimento das crianças não é imediato (Santos; Maia, 2017) e que a adaptação às rotinas do EF ocorre de forma lenta e gradual (Martins; Facci, 2016; Kremer; Gobbato; Forell, 2018); contudo, isso foi pouco compreendido pelos agentes escolares na segunda etapa da educação básica. Frases como “você não são mais bebê” (Dias; Campos, 2015, p. 641) ou “temos de brincar menos e trabalhar mais” (Queiroz; Pulino, 2018, p. 68) expressavam certa urgência na adaptação às normas. Pinheiro e Monteiro (2020, p. 38) relataram a interação de um professor do 1º ano do EF com sua turma que simbolizou essa impaciência: o docente foi “atencioso e receptivo” nas primeiras semanas, pontuando que os alunos deveriam “se comportar de maneira diferente [da EI] e obedecer às regras da escola”, mas, passadas poucas semanas, posicionou-se “intolerante” para fazer a turma se aquietar.

Análise das categorias

Como já anunciado, este artigo utilizou o escopo teórico da psicologia histórico-cultural para analisar as três categorias. Os resultados, expostos na seção anterior, revelaram profundas alterações em termos de práticas pedagógicas, organização dos tempos e espaços e modo de compreender e mediar as crianças e seus corpos na transição da EI para o EF.

Em relação à EI, os artigos descreveram espaços acolhedores e convidativos, que ofereciam autonomia, interação com os pares e múltiplas atividades lúdicas. Em que pese o destaque à ludicidade e ao incremento do potencial criativo infantil, as pesquisas

reforçaram a preponderância do brincar livre, não sistematizado, desprovido de mediação e intencionalidade pedagógica. Aqui, cabe um questionamento: o brincar espontâneo pode ser um obstáculo à transição dessa atividade para as ações dirigidas de ensino, exigidas na próxima etapa?

De acordo com Vigotski (2021), a brincadeira simbólica guia o desenvolvimento na idade pré-escolar, possibilitando a efetivação de desejos irrealizáveis por meio da imaginação e libertando a criança das amarras situacionais. Regras estabelecidas na brincadeira ditam como a criança deve comportar-se na atividade, assim, “se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe” (Vigotski, 2021, p. 219). Essas regras são internas, formuladas por ela própria: “a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (Vigotski, 2021, p. 222). A brincadeira simbólica ou o jogo protagonizado promove o desenvolvimento na medida em que propicia que a consciência emergja na/da ação lúdica, pois “uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (Leontiev, 1988, p. 120).

Dessa forma, de acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 65), nas instituições de EI, é crucial, “[...] para a promoção de um ensino desenvolvnte, que se garantam as condições materiais e espaço-temporais para que os coletivos infantis se engajem em brincadeiras protagonizadas”. Segundo as autoras, os(as) docentes precisam *mediar a ação lúdica* das crianças, incrementando-a com materiais, recursos ou conhecimentos, propondo enredos, enriquecendo repertórios, promovendo argumentos e instigando o interesse infantil pela compreensão de fenômenos diversos. Uma abordagem pedagógica propositiva amplia as oportunidades de desenvolvimento das crianças na medida em que agrega novos sentidos à brincadeira, posto que “a riqueza do conteúdo do jogo protagonizado dependerá da qualidade das relações humanas nas quais a criança está inserida” (Carvalho, 2022, p. 9).

A brincadeira imaginária inaugura a capacidade da criança de operar no universo simbólico, ajuda no desenvolvimento do autodomínio da conduta e, como cada atividade-guia se desenvolve com base na anterior, favorece que a atividade de ensino seja gestada para a próxima etapa (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020). Para que o conteúdo do brincar adquira possibilidades humanizadoras, é preciso implementar ações educativas na EI que promovam seu surgimento, desenvolvimento e direcionamento. Segundo Lazaretti (2016, p. 136), o(a) professor(a) pode propor brincadeiras que gradativamente transitem “o motivo das crianças da atividade lúdica para a atividade produtiva”. Além disso, o caráter voluntário da conduta que emerge no jogo de regras facilita a compreensão das ações de ensino, assim, o predomínio do brincar espontâneo na EI pode desembocar em maior dificuldade na transição para as ações dirigidas de ensino no EF. “O processo de começar *a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que)* é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar” (Lazaretti, 2016, p. 137, grifos do autor).

Os artigos evidenciaram uma ruptura entre as duas primeiras etapas da educação básica. As terminologias utilizadas para referenciar a transição expõem a desagregação de processos: *desarticulação* (Dias; Campos, 2015; Queiroz; Pulino, 2018; Carvalho; Oliveira; Ribeiro, 2021; Kucybala; Felicetti; Pineda Robayo, 2022), *descontinuidade* (Bissoli; Aguiar, 2022; Hamada *et al.*, 2023), *desencontro* (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Correa, 2011; Santos; Maia, 2017), *impasse* (Novicki, 2021), *lacuna* (Hamada *et al.*, 2023), *fragmentação*

(Bissoli; Aguiar, 2022), *hiato* (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011) e *ruptura* (Motta, 2011; Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Martins; Facci, 2016; Queiroz; Pulino, 2018; Carvalho; Oliveira; Ribeiro, 2021; Novicki, 2021; Bissoli; Aguiar, 2022; Rissato; Timm, 2022).

Não obstante os documentos oficiais recomendarem a “[...] integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (Brasil. MEC, 2018, p. 53), o presente estudo verificou que o processo de transição entre a EI e o EF segue desarticulado, após quase duas décadas da implantação do EF de 9 anos.

Segundo os artigos analisados, o brincar perdeu espaço abruptamente no EF e/ou foi relegado ao recreio e às aulas de Educação Física; as práticas pedagógicas dessa etapa passaram a ter como foco a aquisição de conteúdos e a alfabetização; os arranjos espaciais e os artefatos culturais mudaram drasticamente; e surgiram práticas inusitadas, como o cerceamento dos corpos, dos movimentos e da circulação. Em detrimento dessas expressivas alterações, foi possível constatar, na maioria dos estudos empíricos, certa *urgência* por parte dos agentes escolares do EF para que as crianças assumissem rapidamente o “ofício de aluno” (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020) – somente um estudo evidenciou um arranjo específico para atender às necessidades das crianças recém-ingressas no EF (Barcelos; Santos; Ferreira Neto, 2015).

Conforme a psicologia histórico-cultural, períodos nos quais as atividades-guia se alteram promovem saltos qualitativos no desenvolvimento (Martins; Facci, 2016), mas essa transformação não segue uma determinação cronológica ou maturacional nem ocorre de modo instantâneo e imediato (Santos; Maia, 2017; Kremer; Gobbato; Forell, 2018). Faz-se necessário, portanto, *mediar* o desenvolvimento das crianças e *respeitar* o intervalo de tempo necessário para que elas compreendam a nova situação social de desenvolvimento e para que as neoformações do novo período emergjam. O artigo de Kremer, Gobbato e Forell (2018, p. 100) destacou que as crianças que integraram aquele estudo não foram capazes de amadurecer abruptamente nos “meses de recesso escolar” e seguiam “se expressando por meio de muitas linguagens”. Nesse aspecto, também é interessante resgatar trecho extraído de Santos e Lucas (2021, p. 1582, grifos do autor):

Torna-se ainda mais justificável a necessidade de organização do ensino para que a atividade principal *brincar* não se transforme imediatamente na outra atividade principal *estudar*, uma vez que a criança, ao iniciar o ensino fundamental, ainda não gestou por completo o desenvolvimento psíquico referente à atividade de estudo.

É evidente que o EF possui métodos de ensino específicos que visam à formação do pensamento teórico (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020), mas os artigos analisados revelaram que, de modo geral, os agentes escolares dessa etapa desconsideram que o desenvolvimento das novas funções psíquicas é gradual, possui avanços e retrocessos e demanda mediações contínuas. O percurso trilhado pelas crianças na EI foi frequentemente ignorado, como se pode notar nas palavras de uma docente, em entrevista cedida a Correa (2011, p. 115): “Aqui nós estamos recebendo [crianças vindas da EI] sem bagagem nenhuma... então, se está acontecendo isso, não estão falando a mesma linguagem na pré-escola”.

Na adaptação das crianças ao EF, alguns agentes escolares “faziam de conta” que elas tinham crescido (Martinati; Rocha, 2015) e exigiam a imediata “[...] sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares, que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno” (Motta, 2011, p. 167). Os artigos evidenciaram que essa etapa valorizava a disciplina e a passividade, em contraponto ao “corpo ativo, curioso da criança” (Dias; Campos, 2015, p. 642), e interditava o brincar, a principal linguagem dos corpos e das interações infantis durante a EI. Essa ruptura está bem representada nas palavras de uma professora entrevistada por Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015, p. 92): “Aqui não tem mais aquilo do brincar. Isso vai se perdendo, porque aqui é escola, tem o processo de alfabetização. Lá na educação infantil eles não têm essa obrigação de aprender; aqui eles têm”. Silva, Paz e Oliveira (2019, p. 30) destacaram a subutilização pedagógica do brincar no EF: “jogos, brinquedos, filmes e parques não são muito utilizados pelos educadores dos primeiros anos, algo que está extremamente presente na etapa anterior e que poderia integrar os trabalhos nas duas etapas e facilitar o processo de adaptação e aprendizagem dos educandos”.

Perante as mudanças abruptas, surgiram resistências por parte das crianças. Percebeu-se que o brincar, o movimento e a cultura dos pares, subitamente obstaculizados pelas normas do EF, foram apropriados pelas crianças nessa etapa como ação *tática*. Certeau (1994) tece diferenciações entre estratégia e tática: enquanto a estratégia é organizada pelo cálculo ou pela manipulação das relações de força envolvidas e pressupõe um sujeito de poder, as ações táticas não pressupõem o controle sobre o tempo ou sobre as circunstâncias, ao contrário, buscam aproveitar as ocasiões e permitem a uma pessoa ou um grupo criações astuciosas para transformar uma situação não controlada em favorável. Nas análises – principalmente da categoria *corpo da criança* – foi possível notar que, no tensionamento entre as demandas das crianças recém-chegadas e os ritos do EF, a atividade-guia da pré-escola – o brincar e a brincadeira simbólica, linguagens que elas dominavam e reivindicavam recorrentemente nas pesquisas empíricas – passou a ser usada como tática para “criar brechas na opressão” (Motta, 2011, p. 167) expressa pelo cerceamento dos movimentos, pelo controle dos corpos e pela desconsideração das suas demandas. Assim, diante do olhar hierárquico dos agentes escolares, as crianças inventavam ações lúdicas que só eram compreendidas entre elas, “secretamente, pois o professor não podia saber” (Pinheiro; Monteiro, 2020, p. 37).

A reação das crianças ao ingresso no EF foi representada de forma contraditória. As pesquisas que tiveram crianças como sujeitos demonstraram que o desejo de brincar conviveu lado a lado com o de “ser grande” e ingressar na cultura letrada. Elas estavam atentas às mudanças de rotina e às novas exigências e “elas perceberam que as regras e normas continham ênfase na regulação e controle dos seus movimentos e suas gestualidades” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 10). De modo geral, as crianças demonstravam estar disponíveis ao aprendizado, mas também revelavam desânimo, tristeza ou sofrimento, principalmente quando se sentiam desrespeitadas. Trecho retirado de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020, p. 1246) salientou, “conforme o relato de algumas crianças, [que] o desejo e o prazer [relacionados ao EI] [...] foram substituídos pelo controle e pelo dever [no EF]”. Em enfrentamento às formas de sujeição impostas pelo EF, os artigos descreveram táticas criativas de transgressão, o que demonstrou não a “incivilidade” dos corpos infantis, mas que as crianças “desejavam ser validadas em suas diferentes formas de expressões e na lógica particular da infância” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 11).

Considerações finais

Na análise dos artigos que compuseram este estudo, percebeu-se que a desagregação que ocorre na transição entre a EI e o EF reside na dicotomia estabelecida entre o brincar e o aprender, tomados com frequência pelos agentes escolares como *atividades antagônicas*. A brincadeira simbólica ainda é a atividade principal das crianças de 6 anos que adentram no EF e é preciso respeitar o intervalo de tempo necessário para a formação da próxima atividade-guia, a de estudo – processo que exige mediações eficientes por parte dos(as) agentes escolares. Por um lado, os(as) professores(as) da EI precisam assumir uma perspectiva desenvolvvente de mediação da ação lúdica ao não permitirem que as crianças fiquem relegadas à própria espontaneidade, objetivando a transição do motivo da atividade lúdica para a atividade produtiva – sem apresentarem, contudo, posturas antecipatórias ou escolarizantes. Já no EF, faz-se urgente reconhecer que a transformação das crianças recém-chegadas em alunos é lenta: é necessário adaptar os espaços escolares, repensar tempos e rotinas e incluir atividades lúdicas nos processos pedagógicos, evitando que o brincar emergja exclusivamente como tática de enfrentamento das crianças às regras impostas.

Os artigos analisados, de modo geral, demonstraram que as crianças foram desconsideradas ou não ocuparam posição central nas estratégias elaboradas para esse primeiro processo transitório da educação básica, pois as propostas pedagógicas – que visavam à aquisição cognitiva de conteúdos – e disciplinares – que almejavam a sujeição de corpos que ansiavam pelo movimento – estiveram no centro das ações dos agentes formadores no EF. Para uma passagem entre a EI e o EF que não fragmente os processos educativos, é preciso investir na capacitação docente, principalmente dos(as) professores(as) que atuam nos anos finais da EI e nos anos iniciais do EF. Dois pontos nodais devem ser trabalhados: o desenvolvimento infantil – refutando imediatismos adaptativos – e os processos pedagógicos engendrados em cada etapa, pois parte do estranhamento de “não falar a mesma linguagem” advém do desconhecimento sobre os percursos já trilhados e a trilhar. Investir em formação continuada para os(as) profissionais da educação possibilitará que eles(as) atuem de forma alinhada à legislação e assumam uma conduta reflexiva e teoricamente embasada. Igualmente, é primordial o envolvimento das Secretarias de Educação, tanto na proposição de formações como na integração das equipes, organizando ações articuladas que promovam a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, tal como orienta a Base Nacional Comum Curricular.

Referências

- BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84-101, set. 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BISSOLI, M. F.; AGUIAR, S. N. L. Da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 384-408, maio/ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define diretrizes operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2010. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-15, 2022.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, e215280, 2020.

CARVALHO, B. A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. *Devir Educação*, Lavras, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2022.

CARVALHO, C. M.; OLIVEIRA, K. G.; RIBEIRO, A. A. S. O lúdico na transição dos educandos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. *Revista Saber Digital*, Valença, RJ, v. 14, n. 2, p. 80-95, maio/ago. 2021.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

DIAS, E. B.; 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*, Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 9-11, 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FURLANETTO, E. C.; MEDEIROS, A. S.; BIASOLI, K. A. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul./set. 2020.

HAMADA, A. M. O. et al. O papel dos professores na transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 12, n. 42, p. 270-283, 2023.

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

KREMER, C.; GOBBATO, C.; FORELL, L. Etnografia com crianças: significados da transição para o ensino fundamental. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 85-104, jan./abr. 2018.

KUCYBALA, F. S.; FELICETTI, V. L.; PINEDA ROBAYO, A. R. Articulação entre educação infantil e ensino fundamental: elementos que favorecem a transição para a alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, n. 17, p. 40-55, 2022.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência, personalidade*. Tradução: Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

MANDU, L. R. S.; VERCELLI, L. C. A. Contribuições da supervisão escolar na transição das crianças da educação infantil ao ensino fundamental. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, e23982, 2023.

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. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-320, maio/ago. 2015.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, p. 73-88, maio/ago. 2016.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

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

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOVICKI, L. C. O que encontramos sobre a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: uma imersão ao banco da Capes entre 2007 a 2017. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, n. 15, p. 63-76, 2021.

NUNES, J. S. Diálogos com crianças sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Pedagógica*, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 519-532, jan./jun. 2012.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, jan./abr. 2011.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. *Que educação infantil queremos?* Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

PINHEIRO, K. A. G.; MONTEIRO, F. M. A. Encontro e desencontros na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2020.

QUEIROZ, N. L. N.; PULINO, L. H. C. Z. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 63-71, maio 2018.

RISSATO, S. S.; TIMM, J. W. "Entrelugar": transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 9, n. 12, p. 63-74, 2022.

SANTOS, G. E.; MAIA, J. N. Um olhar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem as crianças. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 101-121, dez. 2017.

SANTOS, M. M. O.; LUCAS, M. A. O. F. Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental: análise de documentos oficiais. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1578-1592, set./dez. 2021.

SILVA, E. C. M.; PAZ, A. C. S.; OLIVEIRA, R. F. N. A importância do olhar pedagógico na transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 20-32, jan./abr. 2019.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VIGOTSKI, L. S. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento*: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em 29 de maio de 2025.

Aprovado em 20 de janeiro de 2026.

Editor científico responsável: Gabriela Medeiros Nogueira. 

Disponibilidade de Dados:

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).