



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

Jennifer Fabiana da Silva Alves

E agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

GOIÂNIA
2023

Jennifer Fabiana da Silva Alves

E agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientador: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida

GOIÂNIA
2023

JENNIFER FABIANA DA SILVA ALVES

E agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, Escola de Formação de Professores E Humanidades da Universidade Católica de Goiás.

Orientador Prof. Dr. Renato Barros de Almeida

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Convidado Prof^a. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Goiânia

2023

A Deus que me deu forças e folego para chegar até aqui e a você, família ou amigo, que além de acreditar em meu potencial, contribuiu para a minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu oportunidades, forças de vontade e coragem para superar todos os desafios encontrados até aqui.

À minha família, meu alicerce, principalmente a minha mãezinha Rubia e meu pai Bruno, que me mostraram os caminhos certos, os quais nem sempre segui e lá estavam eles para me consolar e ajudar a retomar.

Ao meu esposo Salatiel por todas às vezes que me encorajou dizendo que sou capaz, me mostrando a cada dia seu companheirismo e amor.

Ao meu filho, Victor Heitor, que me mostrou a força que eu não imaginava que existia em mim, onde descobri o amor verdadeiro e que enfrentou comigo os desafios e dificuldades, sendo parceiro em todos os momentos.

Aos meus irmãos Rivia, James Tayllor e Michael Vinicius que me apoiaram.

A minha cunhada Shayllane que por diversas vezes me ouviu falar incansavelmente sobre este trabalho.

Aos meus sobrinhos Isaque, Enzo Gabriel, Maria Eduarda e Maria Luiza, os quais são meus grandes amores.

A cada familiar e/ou amigo por todo o apoio, paciência e compreensão, por aguentarem a minha ausência e muitas vezes minha falta de paciência. Amo muito vocês.

Gostaria de agradecer também a um ente muito especial da minha família, a minha tia “Bulinha”, que não se encontra mais entre nós, mas que sempre se orgulhou em ter uma sobrinha graduanda e torceu pelo meu sucesso, intercedendo a Deus por essa jornada.

A todos da turma A01, Esther Marciano Barbosa, Ivaneide Ozorio, Lybna Lissa, Rafael Lima, Aline Alves e Beatriz Alves, que se tornaram amigos que fiz em minha estadia na universidade, tornando mais leve e divertido esse processo, dividindo angústias, medos e muitos sorrisos.

A todos os meus colegas de trabalho, em especial a minha gestora Albertina Silva, que diariamente me incentivava a ser pedagoga, mostrando e falando que não seria fácil, mas gratificante.

A todos os professores que contribuíram de forma direta ou indireta na obtenção do meu título acadêmico, em especial a professora Marcia Helena e Ráquia Rabelo, que me acolheram incondicionalmente. E a cada professor (a) que dividiu comigo o conhecimento, me instruindo a autonomia do pensamento.

Ao Prof. Dr Renato Almeida e a Prof^a Dr^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto, que me inspirou e me instigou durante cada diálogo, me mostrando o quanto posso ir além.

Por fim, não poderia deixar de agradecer a mim mesma. Obrigada por ser forte, dormindo tarde diversas vezes, por ter fé e esperança em uma vida melhor. Obrigada por não desistir, por mesmo com tantos desafios ter se empenhado na construção desta monografia e na formação acadêmica.

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

(Guimarães Rosa)

E AGORA, ACABOU A BRINCADEIRA? A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Jennifer Fabiana da Silva Alves.¹

Resumo: A presente monografia é um trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orientada pelo Prof. Dr. Renato Barros de Almeida. Este trabalho tem como temática a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, problematizando o modo pelo qual os professores que atuam nessas instâncias compreendem a brincadeira como elemento importante e necessário para dar continuidade nos processos de aprendizagem das crianças, cujos objetivos foram o estudo acerca do sentido da brincadeira e como ela se presentifica nesse processo, identificando dessa forma, o uso e a apropriação do brincar na transição. As discussões foram tratadas por meio de pesquisa bibliográfica e levantamento das produções sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental e a brincadeira presente nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como a compreensão do brincar pelo ensino fundamental de nove anos. O levantamento de teses e dissertações foram realizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações — BDTD. Como referencial teórico foram utilizados como principais autores Cardoso (2018), Sprea (2018), Barreto (2018), Melo (2020), Dantas (2021) e Nois (2021). Este trabalho de conclusão de curso está dividido em dois capítulos. Vale ressaltar que, apesar da transição, está descrita nos documentos legais e orientadores como um momento imprescindível para reflexões, sendo disposto por algumas a necessidade de continuidades nos processos educativos, mantendo o tempo e espaço para o brincar. Na prática cotidiana se perde a ideia de criança como sujeito sócio-histórico, sendo protagonista de seu desenvolvimento e a brincadeira acaba sendo substituída por atividades sistematizadas e fragmentadas em nome da necessidade de alfabetização e maturação das crianças em meio ao seu processo acadêmico.

Palavras-chave: Transição, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Brincadeira, Criança.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

NOW, IS THE PLAYTIME OVER? THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL

Jennifer Fabiana da Silva Alves.²

Abstract: This monograph is a final project for the Bachelor's Degree in Pedagogy at the School of Teacher Education and Humanities, Pontifical Catholic University of Goiás. It is supervised by Prof. Dr. Renato Barros de Almeida. The theme of this work is the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School, problematizing how teachers who work in these instances understand play as an important and necessary element to continue children's learning processes. The objectives were to study the meaning of play and how it manifests itself in this process, identifying the use and appropriation of play during the transition. The discussions were based on bibliographic research and the analysis of productions regarding the transition from early childhood education to elementary school, as well as the understanding of play in the early years of elementary education and the nine-year elementary education system. Theses and dissertations were surveyed in the Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD. The main authors used as theoretical references were Cardoso (2018), Sprea (2018), Barreto (2018), Melo (2020), Dantas (2021), and Nois (2021). This final project is divided into two chapters. It is worth noting that although the transition is described in legal documents and guidelines as an essential moment for reflection, some emphasize the need for continuity in educational processes, maintaining time and space for play. In daily practice, the idea of the child as a socio-historical subject, a protagonist in their own development, is often lost, and play is replaced by systematic and fragmented activities in the name of literacy and the maturation of children within their academic process.

Keywords: Transition, Early Childhood Education, Elementary School, Play, Child.

² Undergraduate student of Pedagogy at the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC-GO).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese dos trabalhos produzidos com as palavras-chave Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	24
Quadro 2– Síntese dos trabalhos produzidos com as palavras – chave Brincadeira no Ensino Fundamental.	26
Quadro 3– Síntese dos trabalhos produzidos com as palavras-chave Ensino Fundamental de nove anos brincar.....	27
Quadro 4– Trabalhos selecionados para análise.....	28
Quadro 5– Reestruturação dos trabalhos selecionados para análise.....	43

LISTAS DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - AS CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES PRESENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DOS ORDENAMENTOS LEGAIS	10
1.1 – Historicidade à luz do ordenamento legal da transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental.	10
1.2 Educação Básica: organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	14
CAPÍTULO 2 - O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADEMICAS SOBRE O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.	23
2.1 Pesquisas produzidas no Brasil sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 2018 a 2022.....	23
2.2 Apreensão das produções científicas tendo como referência a forma explícita de conceituar a transição, o conceito de infância e de criança na transição e a concepção de brincar na transição da EI para EF;.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44

INTRODUÇÃO

Transição de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento importante e delicado na vida escolar dos estudantes. A passagem da rotina escolar mais lúdica e afetiva da Educação Infantil para o ambiente mais estruturado e formal do Ensino Fundamental pode ser desafiadora para as crianças, especialmente quando consideramos a mudança na dinâmica das atividades, a complexidade do conteúdo e as novas expectativas dos professores e da escola em relação ao desempenho acadêmico. Essa transição exige um acompanhamento cuidadoso familiar, dos educadores e da própria instituição de ensino, para que as crianças possam enfrentar essas mudanças com tranquilidade e sucesso.

A partir disso, a presente monografia buscou abordar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, evidenciando a brincadeira durante esse processo. Considerando que a brincadeira está essencialmente presente na infância, buscou-se percebê-la durante o momento de transição, visto que esse processo, muitas vezes traumático, carece de um olhar minucioso por parte dos professores e da consideração da ludicidade. Justamente por isso, o problema que se propõe para análise é entender de que modo o docente compreende a brincadeira nesse processo de transição, identificando se ela é vista como um importante e necessário auxílio durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para isso, teve-se como objetivo compreender de que forma a brincadeira contribui para amenizar os impactos da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental expressas nas produções acadêmicas. Assim, busca-se analisar em qual sentido a brincadeira se manifesta nesse processo, evidenciando o uso e a apropriação do brincar a partir da perspectiva docente. Tais pontos decorrem da importância de analisar esse momento, ao ser percebido que, em uma visão superficial da educação e da fase infância, ao chegar no Ensino Fundamental, espera-se que a criança deixe rapidamente de lado a exploração do mundo e a brincadeira, concentrando-se no ensino sistemático e escolarizante típico dessa etapa. Por isso, como possibilidade, analisa-se se a brincadeira pode atuar como um mediador nesse processo abrupto, que evidencia a visão dualista que se tem da criança: quando ela passa para a próxima etapa (o Ensino Fundamental), acaba-se a brincadeira.

A escolha desse tema, além de sua importância social e acadêmica, buscando destacar a criança a partir de uma concepção crítico-histórica, considerando-a como sujeito sócio-histórico em uma fase específica, a infância, deu-se também por motivos pessoais. Ao longo de minha

trajetória, tendo tido experiências tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, foi impossível deixar de questionar o porquê de haver uma mudança tão radical nas concepções de criança e de brincar, deixando de ser um meio de apropriação de conhecimentos para algo desnecessário e até mesmo secundário no espaço educativo.

Objetivando a exploração do tema em suas nuances, visando uma reflexão mais aprofundada e crítica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Assim, foram reunidos livros, artigos, projetos, monografias e até mesmo ensaios sobre o tema, tendo como principais autores: Nois (2021), Dantas (2021), Barreto (2018), Gonçalves (2020), entre outros. Buscando entender essa temática, colocamos algumas questões para nortear nossas reflexões e estudos. Desse modo, baseamos a presente monografia em pesquisas bibliográficas para buscar responder os questionamentos: “ao chegar no ensino fundamental acabou o tempo para a brincadeira?” e “a brincadeira pode ser um mediador nesse processo de transição?”.

Para fins de organização, o trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “As continuidades e discontinuidades presentes no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir dos ordenamentos legais”, visou realizar um histórico e uma análise dos principais regulamentos educacionais brasileiros, destacando como esse processo de transição é abordado. Já o segundo capítulo, intitulado “O que dizem as produções acadêmicas sobre o brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, visou realizar uma seleção de textos que abordam o tema, a fim de identificar o que é central para a compreensão do papel da brincadeira nesse processo. Dessa forma, o trabalho apresenta um olhar atento às dificuldades enfrentadas pelas crianças, professores e instituições nesse momento, destacando a brincadeira como um mediador.

CAPÍTULO I — AS CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES PRESENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DOS ORDENAMENTOS LEGAIS

Não há um projeto, mas há uma preocupação.

Barboza (2002, p.67).

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um processo que perpassa a educação por muito tempo. A partir disso, este capítulo tem em vista fazer uma análise desta transição, tendo como base os ordenamentos legais que norteiam esse processo, assim como norteiam ambas as etapas. Dessa forma, neste capítulo veremos então como a transição da educação infantil para o ensino fundamental vem sendo demarcada nos ordenamentos legais até os dias atuais, possibilitando a percepção de como esse processo é entendido pelo sistema educacional. Em seguida trataremos da organização da Educação Básica, dando destaque para as duas primeiras etapas que a compõem, buscando refletir sobre as continuidades e descontinuidades presentes no processo de transição de uma instância para a outra.

1.1 – Historicidade à luz do ordenamento legal da transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental.

Compreender a transição da educação infantil para o ensino fundamental é indispensável, para isso se faz importante estudar o percurso legal que marca este fenômeno, em outras palavras, é válido evidenciarmos continuidades, descontinuidades e rupturas presentes no processo de ordenamento educacional brasileiro. Ao retomarmos o percurso de ordem legal do Brasil iniciamos pela Constituição Federal de 1988, a carta magna. É nela que se apresenta os direitos sociais, entre eles a educação como direito de todos e em específico da educação infantil. Após o período ditatorial, entre 1964 e 1985, estavam presentes na elaboração da Carta Magna grandes embates ideológicos entre diferentes concepções de sociedade, educação e ainda sobre as discussões sobre a infância.

Dessa forma, ao analisar a Constituição Federal de 1988, é possível evidenciar que a educação é considerada, pela primeira vez, como um direito social consolidado aos cidadãos brasileiros, visto que, no capítulo II, “Dos direitos sociais”, em seu artigo 6.º, a lei deixa claro que,

“São direitos sociais a educação [...] na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Assim, em seu artigo 205, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família”, sendo promovida e incentivada com a parceria da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. Segundo o fragmento constitucional, a educação é direito de todos os cidadãos, independente de sua classe social, preservando ainda aqueles que por alguma condição objetiva não teve acesso à educação em idade regular (art. 208), considerando que é dever do Estado a garantia desta educação gratuitamente, sendo também dever da família matricular e acompanhar a frequência das crianças.

O artigo 208, detalha o Direito à Educação, explicando como o Estado irá cumprir o seu dever, tendo a garantia dos seguintes itens citados:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009) II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela EC n. 14/1996) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos; (Redação dada pela EC n. 53/2006) V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela EC n. 59/2009) (BRASIL, 1988, p.116).

Entretanto, percebe-se que a Carta Magna determina a obrigatoriedade apenas ao ensino fundamental. Isso significa que o atendimento em creches e pré-escolas de crianças de 0 a 5 anos oferecido gratuitamente, não sendo obrigatório pelo Estado a oferta para creches (de 0 a 3 anos), assim, as creches ficaram no campo da assistência social, com atendimento reduzido às famílias que de alguma forma demonstrassem necessidade de atendimento, ou seja, neste ordenamento a educação infantil é tida em um caráter assistencialista. Desta forma, observa-se que, pela Magna-Carta, daquele período anterior à 2009, que a educação obrigatória começaria então aos 7 anos, com a inserção da criança no ensino fundamental. Contudo, a partir da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/1996), essa ideia iria mudar e transformar todo o processo educacional desta faixa etária.

Em 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, que visa regulamentar e organizar a educação brasileira a partir da Constituição Federal. A elaboração desta lei, ocorreu em um contexto com intensos embates político-ideológicos, pois,

mais que uma lei, acreditava-se que estava em questão a construção de um projeto de sociedade, tendo em vista que o Brasil vivenciava um período em que, por toda a sociedade civil havia um movimento de redemocratização do País. A aprovação desta lei oportunizou a edição de novos marcos regulatórios que se manifestam por orientações que definem políticas e recomendações sobre o trabalho na educação. No Artigo 4, percebe-se que a educação básica é subdividida para a organização do sistema educacional e conforme o inciso VIII, essa subdivisão denomina-se em etapas, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, é possível evidenciar que essa organização gera uma ideia de segmentação no processo de educação e escolarização das crianças e adolescentes. Sendo assim, é importante pensar a partir de uma perspectiva crítica da legislação e dos documentos reguladores decorrentes, como estes, induzem, de algum modo, a rupturas no processo e percurso educativo das crianças que saem da educação infantil e entram para o ensino fundamental.

Conforme a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Título III, fica estabelecido pelo Artigo 4, Inciso I pós a Emenda Constitucional nº 12.796/2013, a obrigatoriedade da educação, sendo obrigatória a partir dos 4 anos. No Título V, Capítulo II (Da Educação Básica), na Seção II (Da Educação Infantil), no Artigo 26, fica estabelecido a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças de até 6 (seis) anos, sendo que ela será oferecida em creche para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escola para crianças de quatro a seis anos³. Porém, a permanência da criança de 6 anos na educação infantil seria vetada com a promulgação da Lei n.º 11.274 de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos.

A Lei n.º 11.274, promulgada em 2006, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, o que ampliou sua duração através da antecipação da idade de matrícula das crianças na escola, que a partir disso deve ocorrer aos seis anos. Desse modo, a educação básica, principalmente no que diz respeito a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, requer mudanças organizacionais, curriculares, estruturais, assim, ao mesmo tempo, em que novas questões são colocadas em pauta, revigoram-se temas antigos no campo educacional, como a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Com isso, a partir do ensino fundamental de nove anos, a LDBN sofre algumas alterações, que estavam previstas na Lei, como o Artigo 87, parágrafo terceiro, Inciso I, antes explicitava “matricular todos os educandos a partir de sete anos e, facultativamente, a partir dos seis anos,

³ Levando em conta que a análise é feita sob a lei antes das alterações em decorrência da promulgação da Lei n.º 11.274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos.

no ensino fundamental”⁴ (BRASIL, 1996, p.32), sendo disposto “matricular todos os educandos a partir dos seis anos no ensino fundamental”. Segundo os documentos orientadores oficiais do MEC para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a justificativa para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, baseava-se na constatação que a grande parte das crianças desta idade, que compõe o segmento das camadas médias e altas, já estavam inseridas no mundo escolar, entretanto segundo os dados divulgados pelo IBGE de 2000, a maioria das crianças da população brasileira, estavam fora da escola na idade de seis anos.

Dessa forma, após promulgação dessa legislação, diversos debates são evidenciados em torno dela, e assim são publicados alguns documentos não oficiais, que de forma teórica possibilitariam pensar na inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. Em 2007, o Ministério da Educação, lança a segunda edição de um documento⁵ que viria abordar orientações para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. Este documento apresenta possibilidades de reflexões, por parte dos professores e gestores, sobre a infância presente no ensino fundamental. Composto por nove textos, o documento apresenta como foco o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças sem perder de vista a abrangência da infância. Neste documento, evidencia-se a brincadeira como um modo de ser e de estar no mundo. Segundo Borda apud Brasil, (2007, p.34).

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança.

Assim, é possível perceber que o próprio documento, implica a necessidade de o ensino fundamental repensar suas práticas pedagógicas, considerando a brincadeira como impulsionadora do desenvolvimento na infância. Desse modo, segundo as orientações feitas pelo MEC, é preciso que nesta etapa o professor se atente as produções que evidenciam o brincar, para cons-

⁴ Considerando a Lei 9.394 antes da adaptação feita a partir da redação da lei nº 12.796/2013 que revoga o inciso citado.

⁵ Ler, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007)

tituir sua prática pedagógica, onde as singularidades e peculiaridades presentes no desenvolvimento da criança sejam respeitadas, fazendo da escolarização um processo menos traumático para essa faixa etária.

Contudo, é válido destacar o caráter contraditório dos ordenamentos legais, visto que, mesmo com muitas produções científicas elaboradas e publicadas com a intenção de evidenciar a brincadeira como fundamento para a educação na infância, sendo propulsora de desenvolvimento para a criança, documentos oficiais negam a importância do brincar, deixando-o ausente em todo o seu texto. Assim, é possível destacar que estes documentos induzem a rupturas evidentes no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, fazendo com que os processos educacionais sejam contraditórios e descontínuos.

1.2 Educação Básica: organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Em 1996, cerca de oito anos após a consolidação da educação como direito social através da Constituição Federal, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, que define e organiza toda a educação básica. Segundo o Artigo 21, Inciso I a educação básica é dividida em três etapas, que consistem em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Portanto, a educação infantil e o ensino fundamental serão campos de análise neste trabalho, observando-se a transição que ocorre entre elas, tendo em vista que são as primeiras etapas da educação básica. Somente a partir da publicação da LDBN é que a Educação infantil⁶ passa a fazer parte da disposição e funcionamento da educação brasileira, se situando como a primeira etapa da educação básica, sendo obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos, com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos. É válido ressaltar que antes da publicação da LDBN a obrigatoriedade da escolarização, limitava-se ao ensino fundamental.

A promulgação desta legislação, pode ser indicado como o grande passo, para a compreensão de instituições de atendimento a infância enquanto espaço educacional. De acordo com a Lei 9.394/96, no Título V, Capítulo II (Da Educação Básica), na seção II (Da Educação Infantil), no Artigo 29, fica estabelecido que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos

⁶ É válido ressaltar que a concepção de educação infantil que orientou a Constituinte de 1988, a formulação das políticas (BRASIL, 1988, 1990, 1996) está marcada pela indissociabilidade de creches e pré-escolas, historicamente cindidas.

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Percebe-se a definição de um atendimento que busque compreender a criança em sua totalidade, atentando-se para todas as dimensões que a compõe. Portanto é possível evidenciar um avanço com relação à educação infantil, uma vez que se indica pela legislação, uma preocupação, com as especificidades desse tempo peculiar da vida humana, que necessita de uma maneira diferente de ser modulada no olhar e nas políticas para a infância. É válido salientar que este caráter educativo das instituições de Educação infantil não se deu naturalmente, mas existe um percurso histórico, produto de vários movimentos da sociedade civil. Desde modo é possível perceber que a educação infantil tem peculiaridades diferentes do ensino fundamental.

Assim, é importante ressaltar que o caráter educativo das instituições de Educação Infantil não surgiu naturalmente, mas é resultado de um processo histórico impulsionado por diversos movimentos da sociedade civil. Ao longo do tempo, houve uma maior conscientização sobre a importância da primeira infância no desenvolvimento global da criança, levando à criação de políticas públicas e à valorização da educação infantil como uma etapa fundamental do sistema educacional.

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica, no qual o processo educacional se dá durante 9 anos de forma obrigatória e gratuita. Sendo assim, de acordo com a Seção III (Do Ensino Fundamental), no Artigo 32 evidencia-se como objetivos do ensino fundamental:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p.8).

É possível perceber que se determina como objetivo do ensino fundamental a formação básica do cidadão, mediante ao desenvolvimento da sua capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo, conforme está posto no inciso I. Assim é possível analisar que existem algumas características que nitidamente se diferem da educação infantil. Sabendo que existe distinção até mesmo entre sua terminologia, visto que, a partir do que está posto no dicionário de língua portuguesa palavra educação em seu significado, evidencia o ato de educar(-se). Enquanto ensino diz respeito a transferência de conhecimento,

de informações. Dito isto, é válido levantar alguns questionamentos acerca de como as concepções de educação infantil e ensino fundamental são dicotômicas entre si, mesmo tendo em sua maioria a criança como público-alvo, portanto é por isso que é imprescindível, ao analisar a transição entre as duas etapas pensar na criança, na infância e na brincadeira como característica que permeia todo o momento da infância. Entretanto, apesar da LDBN se constituir como um marco em relação às questões legais da educação infantil e do ensino fundamental, mostra-se sendo um documento genérico no que diz respeito a nortear o trabalho feito nas duas instancias educacionais. Dessa forma, para nortear melhor as duas etapas do ensino em 1997 e 1998 foram elaborados os documentos denominados de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) para o ensino fundamental.

Fruto de um amplo debate nacional, que contou com a participação de diversos profissionais que atuam diretamente com crianças, em instituições de educação infantil, sendo coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) o Referencial Curricular para a Educação Infantil foi publicado em 1998. O processo de construção deste referencial curricular foi pautado em debates, estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas adequadas para essa faixa etária e os direitos das crianças. Foram considerados também referenciais teóricos importantes, como os estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e outros estudiosos da área.

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998), atendendo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, planeja auxiliar na realização do trabalho educativo junto às crianças, pretendendo apontar metas de qualidade que possibilitem que as crianças tenham um desenvolvimento integral. O documento é constituído por um conjunto de referências e orientações para contribuir com práticas educativas de qualidade, possibilitando condições para as crianças brasileiras exercerem a cidadania. Outro aspecto válido para salientarmos é que o RCNEI considera as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos⁷ (BRASIL, 1998, p.7).

É válido destacar que o registro apresenta algumas concepções norteadoras para a Educação infantil que caracteriza essa etapa de forma bastante singular. Como a concepção de criança expressa no documento,

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar, que está inserida em uma sociedade, com uma

⁷ Observando o volume 1, publicado em 1998. Essa versão antecede a lei 11.274/2006.

determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa forma, a partir desta concepção, o documento oficial estabelece que o trabalho na educação infantil deve ser pautado no respeito as singularidades da criança, olhando para ela como um sujeito histórico, de direitos e ativo em seu contexto cultural, assimilando a cultura de sua sociedade na mesma intensidade em que a produz. Entendendo que,

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Percebe-se que a brincadeira é tida como propulsora de aprendizagens, considerando que a aquisição dos mais variados campos de conhecimentos na educação infantil ocorre de integrada ao processo de desenvolvimento na infância, visto que a finalidade desta etapa é o desenvolvimento integral da criança de forma pedagógica, porém natural. Está presente no documento, um tópico específico para tratar do brincar, o que evidencia a importância da brincadeira durante a infância. Assimilando a brincadeira como uma linguagem infantil, que independente da época, da cultura e classe social, faz parte da vida das crianças, assim o referencial traz uma significação para a brincadeira, dizendo que o brincar também é pedagógico, e os professores podem por meio das brincadeiras observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e no particular (BRASIL, 1998, p.28).

Contudo, ao observar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, percebe-se que o documento tem como foco os processos de aprendizagem, diferente do RCNEI, que tem como foco o sujeito em suas especificidades. Após um tempo tentando manter o currículo unificado para todo o país, em 1997 o Ministério da Educação apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, sendo dividido entre as 4 primeiras séries e depois as últimas (anos iniciais e anos finais). O documento introdutório, ressalta que os PCNs não pretendem ser o currículo propriamente dito, mas sim, as referências para orientar as ações educativas nas escolas. Os parâmetros curriculares apresentam uma série de orientações quanto a vivência cotidiana no contexto escolar, e as práticas pedagógicas que nela estão presentes. Sabendo que os PCNs trazem uma referência de organização e implementação do

currículo, é possível que a proposta é de elaborar um currículo de caráter transversal, considerando a elaboração de vários temas transversais. Dado o seu momento histórico e eixos que nortearam a sua produção, o documento omite a brincadeira. É válido salientar, que a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental ainda não estava em pauta nesse momento. Desse modo, é possível evidenciar que nos PCNs predominava-se a ideia de métodos de ensino dos conteúdos dispostos em eixo.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com Chaddad (2015, p. 8), os PCNs irão ser utilizados como um verdadeiro referencial que atuara verticalmente, visto que “[...] emana do topo do sistema, colocando-se como eixo norteador para o fomento de outras políticas”. Isso significa que conforme os autores que a sua influência se dá no âmbito da elaboração de livros didáticos, da formação inicial e continuada de profissionais da educação, assim como os sistemas de avaliações. Assim, é possível salientar que o documento resulta em uma proposta de transformação dos objetivos, conteúdos e da didática no ensino fundamental, visando uma educação.

No entanto, os documentos citados acima não se constituíam como o ideal de educação reivindicado, e para acompanhar as mudanças trazidas pela Lei 11.274/2006, mudanças estas que afetam tanto educação infantil como o ensino fundamental, e em uma tentativa de compreender as identidades infantis, a Resolução CEB/CNE nº 5 de 17 de dezembro de 2009, fixa as novas as Diretrizes curriculares para a educação infantil. Essas diretrizes possibilitavam uma explicação mais contextualizada da educação infantil, apresentando várias discussões que permeiam este momento da educação básica, como a estrutura legal, o papel dos profissionais que cuidam e educam as crianças e até mesmo a necessidade de articulação com o ensino fundamental.

Elaborado em 2009, o documento, que expõe uma contribuição para a disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação infantil, conta com concepções, princípios, objetivos e uma gama extensa de algumas compreensões que norteiam a educação infantil. A começar pelas definições de educação infantil, criança, currículo, que expressão a todo momento que a criança como centro do processo educacional. No artigo 9 da Resolução nº 5 de 2009, está posto que as práticas pedagógicas que compõe o currículo da educação infantil devem conter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, desse modo, é importante salientar que novamente no documento que rege o trabalho institucional feito com as crianças, a brincadeira é posta como propulsora do desenvolvimento da criança, permitindo a viabilização da garantia do direito de brincar nos espaços institucionais de educação infantil.

Acerca da transição, a resolução dispõe em seu artigo 11 que,

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p.5).

Com isso é importante colocar em destaque que as DCNEI, prevê que a transição de uma etapa educacional para outra deve apresentar continuidades no processo de aprendizagem, não provocando rupturas dramáticas para a criança. Dessa forma, torna-se importante analisar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, atentando-se para as propostas pedagógicas que buscam direcionar o trabalho de forma contínua. Em 2010, o parecer CNE/CEB nº11/2010, é publicado. Pautando as Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental de 9 anos, o documento é composto por orientações que devem ser observadas na elaboração dos currículos (BRASIL,2010, p. 104). Segundo as diretrizes, o acesso ao ensino fundamental permite as crianças o direito a educação, beneficiando-se do ambiente para aquisição de conhecimentos como ponto de partida.

Apesar de não contar com uma definição específica da concepção de criança que se te nesta etapa, as DCNEF descrevem que no ensino fundamental (anos iniciais) a criança “desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização.” (BRASIL, 2010, p. 110). Dessa forma, é cabível a análise de como as diretrizes para o ensino fundamental percebe a criança e seu desenvolvimento, visto que em seu documento não está clara esta concepção, fazendo referência apenas aos objetivos relacionados a aprendizagem das crianças. Assim, é nítido que a educação infantil e o ensino fundamental possuem perspectivas dicotômicas em relação à criança e a maneira como elas aprendem, que estão nítidas nos ordenamentos das duas etapas.

Observando todo o documento não é possível identificar o espaço para brincar no ensino fundamental, é perceptível por todo o documento uma preocupação muito grande em relação aos componentes curriculares obrigatórios, que de acordo com a LDBN em seu artigo 26, parágrafo primeiro são: “o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso” (BRASIL, 1996, p. 9). Entretanto, apesar de após a promulgação da lei 11.274/2006, que diz respeito a inserção da criança de 6

anos no ensino fundamental, e alguns documentos orientadores forem publicados demarcando a brincadeira como parte do processo dos desenvolvimentos das crianças, as Diretrizes para o EF não apresentam a brincadeira de uma maneira explícita. O que é possível identificar pela ausência de orientações acerca do brincar, presente nas DCNEF.

Toda via as diretrizes apresentam um tópico em que diz sobre a inserção da criança de 6 anos o ensino fundamental, neste está presente algumas orientações acerca da continuidade do processo educativo, dando como sugestão que a etapa em questão recupere da Educação infantil o caráter lúdico da aprendizagem, para que assim as aulas se tornem menos repetitivas, sendo mais prazerosas e desafiadoras, no que diz respeito as atividades. O documento traz uma também análise ao período da transição, bastante superficial as diretrizes expressão que,

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras (BRASIL, 2010, p. 120).

Diante do exposto, é perceptível que o documento traz uma consciência da importância do momento de transição de uma etapa para a outra, orientando seus profissionais sobre a necessidade de integração e articulação entre elas. Contudo, ao analisar as proximidades que existem entre as DCNEIs e as DCNEFs, sendo respectivamente situadas na dimensão do lúdico, do educar e cuidar e até mesmo dos princípios que regem ambas as etapas, é possível afirmar que existe, sim, em termos legais, uma preocupação acerca da continuidade do processo educativo entre as duas instâncias da educação básica que compõem o momento de transição da educação infantil e o ensino fundamental, entretanto, é preciso analisar como se dá essa preocupação, na prática, visto que, a dicotomia apresentada induz a rupturas no processo educacional em meio a transição.

Posteriormente às Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 2018 é promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter obrigatório e normativo, que tem em vista definir um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de todo o seu percurso de escolarização, em todas as etapas da educação básica (2018,

p.7). Fruto de um processo de debate e negociações, a aprovação da BNCC prevê em seu documento os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos e competências específicas, objetivando estabelecer um conjunto de orientações para nortear a construção dos currículos escolares (2018, p. 21). Alvo de muitos debates e críticas, a BNCC é o documento que está em vigor, sendo tido como referência em toda a educação atualmente.

Desse modo, é perceptível que, a partir deste documento, o compromisso com a educação e a democracia, que fora antes pensado como prioridade por meio de muitas lutas e embates, são comumente secundarizados, dando protagonismo para os interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais, atendendo as necessidades da lógica capitalista e neoliberal (BARBOSA; SILVEIRA, 2019, p. 88). Observa-se que na BNCC tem-se uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que as crianças vão aprender como também o trabalho pedagógico. Assim, esse documento curricular obrigatório assume uma perspectiva de padronização, caracterizando uma forma de controle e exclusão, visto que a luz da base se entende pelo processo de padronização das práticas educativas que as singularidades e subjetividades não são colocadas em foco, assim como são entendidas como ameaças ao sistema.

Entretanto, no que se refere a transição da educação infantil para o ensino fundamental, o dispositivo legal destina o tópico 3.3 (BRASIL, 2018, p. 53) para evidenciar esta ocasião. A BNCC dispõe que é necessário estabelecer meios de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo a possibilitar continuidades no processo educacional, assim como tratar da importância de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem. Contudo, é evidenciado uma contradição quando em seu texto tende a ter um maior apreço pela produção do que pelo sujeito, padronizando o desenvolvimento e a aprendizagem por meios de objetivos instaurados em cada campo de experiência.

Por isso,

[...] Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências (BRASIL, 2018, p. 53).

Sempre pautada na elucidação da capacidade do sujeito, a Base Nacional Comum Curricular transfere ao aluno a responsabilidade de seu desempenho. Assim, o documento ao vincular a qualidade às avaliações sistêmicas, coloca em segundo plano o processo de escolarização, em outras palavras, a perspectiva em questão tira o foco da aprendizagem, colocando-o sobre o resultado, pautando-se em uma standardização da educação.

Contudo, a partir das análises feitas com relação aos ordenamentos legais, é perceptível que existe uma preocupação com relação à transição, entretanto não é notória uma proposta que vise organizar e nortear o processo de transição compreendendo a criança como um sujeito de direitos, tendo a brincadeira como um direito fundamentalmente infantil. Dessa forma, as análises nos instigam a buscar refletir ainda mais sobre esse processo de transição, visto que, é válido salientar que na leitura das próprias legislações que regem nossa educação, está implícito uma ruptura durante a transição, pois as etapas situadas nesse processo, quando descritas pelos ordenamentos legais apresentam-se, por meio de suas perspectivas e conceitos diferentes, como dicotômicas e descontínuas. A partir dessa perspectiva, nos propusemos fazer um levantamento bibliográfico, buscando produções acadêmicas que colaboram com os estudos e investigações acerca do tema proposto, conforme observaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Neste capítulo situaremos o brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a partir das produções acadêmicas que abordam a temática. Dessa forma faremos um levantamento bibliográfico, utilizando de três descritores para pontuar nossas pesquisas, sendo eles: “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, “Brincadeira no Ensino Fundamental” e “Ensino Fundamental de nove anos o brincar”. Após este levantamento bibliográfico, faremos a análise dos trabalhos selecionados, buscando evidenciar os conceitos, de transição, de infância e criança e o conceito de brincadeira, que serão norteadores para pensarmos o brincar no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

2.1 Pesquisas produzidas no Brasil sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 2018 a 2022.

Para explicar e descrever o tema proposto, foi realizado um levantamento teórico-bibliográfico sobre a temática, usando como recurso para tais pesquisas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que desde 2002, integra e dissemina textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Para o levantamento de dados, foi necessário combinar alguns descritores sobre a temática A brincadeira no processo de transição da educação infantil para o ensino Fundamental, utilizou-se dos filtros buscando produções científicas nos últimos 5 (cinco) anos (2018 – 2022), idioma Português-BR.

Dessa maneira, usando como descritor: *transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, foram encontradas 34 dissertações e 8 teses, totalizando em 41 produções científicas sobre o tema, refinou-se ainda a pesquisa sendo excluído os trabalhos que não abordassem como área do conhecimento à educação na perspectiva da transição. Dos 41 trabalhos encontrados, 1 deles se situava no campo da Educação Física, não sendo analisado. Restando então 40 produções. Destas, 34 não foram analisadas, pois partindo da análise do título e resumo, foi possível evidenciar que as trinta e quatro produções, apesar de tratar da transição da educação infantil para o ensino fundamental, seus eixos de pesquisa estavam direcionados a outros elementos,

tais como: o ensino de ciências; o papel do coordenador pedagógico nesse processo; a supervisão da escola; estudos acerca da avaliação; entre outros.

Dessa forma, das 40 produções encontradas, 34 foram excluídas a partir da leitura dos títulos e resumos e então foram selecionadas seis publicações no recorte temporal definido por nós a partir das palavras-chave, *transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*.

Sendo assim, das 6 produções, encontramos 1 tese e 5 dissertações fazem parte do corpus de análise deste trabalho. São eles: “Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (ALONSO, 2021); “O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças” (NOIS, 2021); “Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental” (GONÇALVES, 2020); “A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal” (DANTAS, 2021); “Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental: contribuições da Teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores” (MACHADO, 2022), “O processo de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: identificando as necessidades formativas do professor 1º ano, quando à articulação entre as duas etapas numa escola pública” (BATISTA, 2022).

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos produzidos com as palavras-chave Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

1

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição	Modalidade
1	Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Rafaela de Jesus Souza Alonso	2021	UFRN	Dissertação
2	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Letícia Joia de Nois	2021	UFSC	Dissertação
3	Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental	Luciana dos Santos Gonçalves	2020	PUCAMP	Tese
4	A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal	Karluza Araújo Moreira Dantas	2021	UFRN	Dissertação
5	Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental: contribuições da Teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores	Rosa Cleide Marques Machado	2022	UEOPC	Dissertação
6	O processo de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: identificando as necessidades formativas do professor 1º ano quando à articulação entre as duas etapas numa escola pública	Gisele dos Santos Oliveira Batista	2022	PUC SP	Dissertação

Fonte: Dados coletados BDTD pela pesquisadora

Assim, utilizando da segunda palavra-chave definida por nós como, *Brincadeira no Ensino Fundamental*, foi realizado outro levantamento de pesquisas relacionadas com o tema proposto neste trabalho, ainda no recorte temporal dos últimos cinco anos. Dessa forma, a partir deste descritor, foram encontradas 128 produções científicas, sendo 100 dissertações e 28 teses. Após encontrar as produções, fora feita uma análise buscando refinar ainda mais a pesquisa, com intuito de selecionar aquelas pesquisas que fossem mais relevantes para análise, considerando a temática deste trabalho.

Desta forma, o primeiro critério de análise utilizado foi a área de conhecimento abordada pelos trabalhos encontrados, a partir disso foi possível verificar que 7 dessas pesquisas estavam situadas na área de conhecimento da saúde, tratando da Educação Física e Odontologia, 1 estava presente nas discussões de ciências sociais, 4 estavam ligados a Psicologia. Totalizando 12 trabalhos excluídos, pelo critério do assunto da produção, restando 116 produções para serem analisadas.

Outro critério usado para selecionar os trabalhos, foi a leitura do título e resumo, buscando identificar assuntos importantes e relevante que salientam a brincadeira no Ensino Fundamental. Diante desta análise, 108 foram excluídas, por não corresponderem a proposta desta pesquisa, pois esses trabalhos tiveram como princípio norteador outros elementos como: brincadeiras indígenas; propostas lúdicas para aulas de ciências; os anos finais do ensino fundamental; brincadeiras com foco no letramento; voltadas para a inclusão; entre outras questões que apesar de importantes, não estão colocados como foco na presente pesquisa.

Dessa forma, a partir da palavra-chave *Brincadeiras no Ensino Fundamental*, foram selecionadas 7 produções para compor o corpus de análise deste trabalho, sendo 3 teses e 4 dissertações, produzidos no recorte temporal sugerido por nos. São elas: “Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano” (MELO, 2020); “Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente” (CARDOSO, 2018); “A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola” (SPREA, 2018); “Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental” (DANTAS, 2020); “O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco” (AMERICO, 2022); “O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças” (NOIS, 2021); “Brincadeiras de todos: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília” (BARRETO, 2018).

Quadro 2 – Síntese dos trabalhos produzidos com as palavras-chave Brincadeiras no Ensino Fundamental

2

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição	Modalidade
1	Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano	Camila Ericka Andrade de Melo	2020	UFJF	Dissertação
2	Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente	Marilete Calegari Cardoso	2018	UFBA	Tese
3	A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola	Nelio Educardo Sprea	2018	UFPR	Tese
4	Entre Cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental	Karluza Araújo Moreira Dantas	2021	UFRN	Dissertação
5	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Letícia Joia de Nois	2021	UFSC	Dissertação
6	O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco	Rafaela Barbosa Americo	2022	USP	Dissertação
7	“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília	Aldecilene Cerqueira Barreto	2018	UnB	Tese

Fonte: Dados coletados BDTD pela pesquisadora

Continuando o nosso levantamento de pesquisas bibliográficas produzidas de 2018 até 2022, que vão contribuir para a reflexão acerca do tema proposto neste trabalho, usamos como terceiro e último descritor *Ensino Fundamental de nove anos brincar*. Usando estas palavras-chave foram encontrados 35 trabalhos, sendo 31 dissertações e 4 teses, os quais foram analisados sob critério de título e resumo, para que fosse feito um refinamento da pesquisa, onde apenas as produções relevantes para a temática deste trabalho fossem evidenciadas.

A partir disso, foram excluídas 31 produções que não abarcavam a implementação do ensino fundamental de nove anos e o brincar neste período. Dentre essas excluídas foi possível observar a partir das análises feitas, que elas tratavam de assuntos como Educação Física no Ensino Fundamental, a Matemática, os alunos TEA na inserção do ensino fundamental, entre outros assuntos que são importantes, porém não são foco desta pesquisa. Restando assim 4 produções para análise.

Dessa forma, as 4 produções científicas que restaram foram colocadas em destaque para compor o corpus deste trabalho, sendo 3 dissertações e 1 tese, que abarcam a temática proposta para a nossa pesquisa, tratando de assuntos como a implementação do ensino fundamental de

nove anos, as brincadeiras e os jogos presentes no ensino fundamental, assim como as atividades de caráter lúdico. Sendo assim, a partir da análise do título e do resumo as seguintes produções foram evidenciadas: “Política de ampliação do ensino Fundamental para nove anos: percepções de professoras de uma escola da rede municipal de São Carlos – SP” (SILVA, 2020); “O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco” (AMERICO, 2022); “Jogos e Brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano” (MELO, 2020); “Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental” (PEREIRA, 2018).

Quadro 3 – Síntese dos trabalhos produzidos com as palavras-chave Ensino Fundamental de nove anos brincar

3

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição	Modalidade
1	Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano	Camila Ericka Andrade de Melo	2020	UFJF	Dissertação
2	Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental	Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira	2018	UFRN	Tese
3	O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco	Rafaela Barbosa Americo	2022	USP	Dissertação
4	Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos: percepções de professoras de uma escola da rede municipal de São Carlos – SP	Jaqueline Cristina da Silva	2020	UFSCAR	Dissertação

Fonte: Dados coletados BDTD pela pesquisadora

A partir do levantamento de dados feitos, foi possível compor um corpus com 17 produções acadêmicas feitas no recorte temporal de 5 anos, sendo 2018 – 2022, utilizando de três descritores, sendo: *A transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental*, *Brincadeira no Ensino fundamental anos iniciais*, *Ensino Fundamental de nove anos brincar*. Entretanto, dentre os 17 trabalhos é válido salientar que houve repetições de alguns, desse modo 4 dessas produções foram encontradas em mais de um descritor. Sendo elas: “Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Suzano” (MELO, 2020), sendo encontrada na segunda e na terceira pesquisa feita; “O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco” (AMERICO, 2022), encontrada na 2º e na 3º busca; “O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças” (NOIS,

2021), que foi encontrada nas pesquisas da 1 e 2 palavra-chave; “Entre Cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental” (DANTAS, 2021), repetida na primeira e segunda busca.

Desse modo, o corpus deste trabalho ficou efetivamente composto por 13 produções científicas que irão colaborar para as reflexões e estudos que vão nortear este trabalho.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados para análise

4

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição	Modalidade
1	Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente	Marilete Calegari Cardoso	2018	UFBA	Tese
2	A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola	Nelio Educaro Sprea	2018	UFPR	Tese
3	“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília	Aldecilene Cerqueira Barreto	2018	UnB	Tese
4	Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental	Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira	2018	UFRN	Tese
5	Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano	Camila Ericka Andrade de Melo	2020	UFJF	Dissertação
6	Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental	Luciana dos Santos Gonçalves	2020	PUCAMP	Tese
7	Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos: percepções de professoras de uma escola da rede municipal de São Carlos – SP	Jaqueline Cristina da Silva	2020	UFSCAR	Dissertação
8	Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Rafaela de Jesus Souza Alonso	2021	UFRN	Dissertação
9	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Letícia Joia de Nois	2021	UFSC	Dissertação
10	A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal	Karluza Araújo Moreira Dantas	2021	UFRN	Dissertação
11	Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental: contribuições da Teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores	Rosa Cleide Marques Machado	2022	UEOPC	Dissertação
12	O processo de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: identificando as necessidades formativas do professor 1º ano quando à articulação entre as duas etapas numa escola pública	Gisele dos Santos Oliveira Batista	2022	PUC SP	Dissertação
13	O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco	Rafaela Barbosa Americo	2022	USP	Dissertação

Fonte: BTDT – IBICT 2023

De 17 trabalhos selecionados, 4 dissertações se repetem em mais de uma busca, sendo eliminados de contar 2 vezes, conforme o quadro acima. É válido ressaltar também que 1 trabalho foi deletado por falta de acesso, sendo: “Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente” (CARDOSO, 2018). Assim, a amostra de trabalhos a serem analisados são 12 trabalhos, sendo 8 dissertações e 4 teses.

A partir das análises feitas foi possível caracterizar os trabalhos por três elementos, sendo: ano de publicação e sua modalidade, região do país onde foi publicado e por temáticas que se aproximam. No primeiro elemento, foi perceptível que dos 12 trabalhos, apenas 4 foram publicados no ano de 2018, sendo todos na modalidade de tese. Com isso, é possível perceber que no ano de 2019 não encontramos nenhuma tese sobre a temática, no ano de 2020 foi possível localizar apenas uma tese que aborda sobre a transição. E nos anos de 2021 e 2022 não encontramos nenhuma tese produzidas sobre a temática. Diante disso, é possível percebermos que existe dentro do nosso recorte temporal uma redução na produção científica sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, visto que a maior concentração de teses encontradas em nossa busca está situada no ano de 2018.

Assim, observa-se como segundo elemento que pode caracterizar as produções científicas levantadas para estudo neste trabalho, a região em que foram publicados. Com isso é possível identificar que temos uma maior preocupação e engajamento nas buscas para compreender a brincadeira no momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no sudeste e no nordeste do país, visto que, dos 12 trabalhos levantados, 9 foram produzidos nessas regiões, no recorte temporal sugerido. Sendo assim, na região a qual nos localizamos, encontramos apenas um trabalho dedicado a entender a brincadeira no momento da transição, publicado em Brasília, com isso é válido salientar que na região centro-oeste, os estudos e pesquisas sobre a temática são reduzidos, assim não encontramos mais produções. Dessa forma é passível atentarmos para este fato, visto que, é importante pensarmos em que lugares do nosso país estão se atentando para esse momento e produzindo estudos para melhor entendê-lo.

Outro fator importante para caracterizar os trabalhos selecionados, se situa na proximidade dos temas que são propostos, onde foi possível observar que dentre as 12 produções encontradas, apenas 4 não trazem contribuições acerca da brincadeira como elemento de produção de conhecimento e como parte da infância.

Em síntese, é possível observar que, ainda que existam pesquisas que analisem a temática da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, poucas irão abordar a nossa

temática, contribuindo com as significações das(os) professoras (es) acerca desse processo. Com isso é válido salientar que apesar de a transição ser uma questão anterior a obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos no EF, ela ainda não foi suficientemente discutida na literatura, sobretudo sob a perspectiva docente.

2.2 Apreensão das produções científicas tendo como referência a forma explícita de conceituar a transição, o conceito de infância e de criança na transição e a concepção de brincar na transição da EI para EF;

Desse modo, após a seleção das 13 produções científicas para análise, entretanto uma tese foi deletada, pois não pudemos ter acesso ao texto completo, apesar de tentativas diversas, por não estar disponível, assim, são 12 trabalhos acadêmicos que compõe o corpus desta pesquisa. A partir disso realizou-se uma primeira leitura de cada um deles e, depois, buscamos evidenciar como o conceito de transição, infância - criança e a concepção de brincar na transição da EI para o EF, foram abordados nos textos.

Em relação à forma explícita de conceituar a transição da EI para o EF, o debate em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não é recente, visto que essa transição, assim como a percepção da brincadeira, se situa como um movimento importante para análise, pois representa um marco significativo para as crianças. Dessa forma, entre os estudos analisados, buscamos reunir informações que estivessem articuladas à questão da nossa pesquisa, isto é, compreender as significações que o professor atribui para compreender a brincadeira como elemento importante e necessário para auxiliar o sentido da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pelas crianças.

Com isso, para nossas apreensões, iniciamos a análise dos trabalhos publicados no recorte temporal estabelecido pelo conceito de transição. Para conceituar o processo de transição de uma instância educacional para outra, Nois (2021), colocou como propósito compreender, conhecer e examinar o processo da transição por meio da narrativa das crianças. Em seu texto a autora aborda que a transição dita aqui, não está vinculada essencialmente ao processo burocrático, mas trata-se da transição da criança enquanto sujeito, e de todo o processo existencial envolvido, que permite que a criança passe a ser estudante, assumindo desse modo uma nova função social (NOIS, 2021). Entretanto, é preciso salientar, que mesmo na condição de estudante, ela não deixa de ser criança, tendo ainda as suas peculiaridades e necessidades vinculadas a infância.

Se procurarmos a palavra transição no dicionário, encontraremos os seguintes significados: “transição. (Zi) sf. 1. Ato ou efeito de transitar. 2. Passagem dum lugar, assunto, tratamento, etc., para outro. 3. Processo ou período de mudança de um estado ou condição para outro estado ou outra condição” (MATTOS, 2011, p. 649), portanto, para esta pesquisadora encontramos a ideia de que a transição, em seu sentido mais comum, implica a mudanças, seja na rotina ou em novos objetivos de aprendizagens, desse modo, a transição sempre irá resultar em um novo contexto, até então desconhecido. Justamente por isso,

[...] a transição para o ensino fundamental não deve significar um rompimento com a etapa anterior do processo educativo, mas deve representar uma continuidade das experiências e uma ampliação das possibilidades de aprender. Por isso, é preciso reconhecer a especificidade de cada faixa etária para, então, identificar as necessidades dessas crianças e legitimá-las enquanto cidadãos e pessoas de direito (NOIS, 2021, p. 60).

Diante disso, é importante salientar que esse processo ratifica a necessidade de ser estudado e analisado, para possibilitar uma transição sem rupturas bruscas para as crianças.

Este processo também está situado no trabalho de Dantas (2021), que busca reconhecer a necessidade de haver um equilíbrio entre as mudanças introduzidas na nova rotina da criança quando é inserida no ensino fundamental, para que se possa garantir a continuidade do processo de aprendizagem. Assim, a autora em questão ressalta que nos documentos oficiais o termo transição é aplicado literalmente, ou seja, é compreendido com a significação de “passagem ou mudança de um período para o outro” (DANTAS, 2021, p. 43), como foi possível verificar acima no significado presente no dicionário. Entretanto, Dantas (2021), irá abordar uma preocupação com os direitos infantis, entre eles o direito de brincar, que nem sempre são respeitados nesses processos ditos de mudanças, buscando refletir e repensar as propostas pedagógicas das escolas, modificando seus currículos para acolher as crianças ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, segundo a autora, a transição é entendida como um processo que almeja reflexões e reestruturações nas concepções de currículo e de criança. Sendo assim,

É preciso haver coerência na organização de espaço e um tempo de aprendizagem onde a infância seja respeitada e suas necessidades no que concerne ao seu desenvolvimento de forma ampla e integral, seja levada a sério. A entrada de crianças tão pequenas no EF torna urgente a reflexão sobre os problemas e conflitos reais que surgirão nesse momento, pois o tempo todo, elas (as crianças) irão enfrentar situações novas, medos e anseios que toda transição impõe (DANTAS, 2021, p. 49).

Na concepção explicitada por Machado (2022), é possível evidenciar que a transição das atividades-guias⁸ da educação infantil para atividades de estudos, não ocorre de forma automática. Em outras palavras, gradativamente uma atividade vai dando lugar a outra, por isso o processo educacional deve ser contínuo, possibilitando que as crianças possam desenvolver-se em cada nível educacional da forma em que lhe for possível. Por isso, segundo o que está disposto por Machado (2022), não pode e nem se deve deixar de lado a brincadeira da criança, sendo que esta é determinante para o seu desenvolvimento – por isso não pode ser negligenciada pelo simples fato de a criança ter se inserido no ensino fundamental – assim existe uma imensa necessidade de compreender que durante o período da transição de uma etapa para a outra, a criança possui especificidades relacionadas ao momento da infância que não podem ser desconsideradas, para uma precoce maturação de atividades.

Conforme está disposto, em Alonso (2021) na maioria das vezes o processo de ingresso das crianças de seis anos no EF, ocorrem de forma desarticulada com o que elas viveram nas instituições de EI. Dessa forma, a transição da EI para a EF traz evidentes discontinuidades, configurando a necessidade de propostas curriculares que possibilitem que este processo aconteça da melhor maneira possível. A autora destacará que o termo transição sob uma compreensão de algo que aparece de forma repentina, inesperada; por isso, há a utilização do termo “abrupta⁹” para se referir ao processo de transição, “um dos aspectos que mais se destacou na passagem da educação infantil para o ensino fundamental foi a maneira abrupta com que deu a transição” (ALONSO, 2021, p. 74).

Já o texto de Gonçalves (2020), aponta-se que discutir todas as situações sociais vividas pelas crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não é tarefa simples e muito menos fácil. A autora vai evidenciar em concordância com os demais trabalhos já mencionados nesta pesquisa, irá evidenciar a transição como um momento que exige reflexões, pois quando acontece de forma descontínua abre possibilidades para haver uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem das crianças, desse modo, “a entrada das crianças pequenas no primeiro ano deve ser bem planejada; é preciso considerar as particularidades da faixa etária e as especificações do ensino e aprendizagem da EI e EF” (GONÇALVES, 2020, p. 30).

O processo de transição é muito abstruso e segundo Gonçalves (2020), se torna ainda mais complexo devido à dicotomia existente entre a EI e o EF, o qual por vezes gera uma

⁸ Nas tradições brasileiras este conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade orientadora de desenvolvimento, ou atividade dominante. Ex. brincadeiras de papéis sociais (GOBBO; FERREIRA, 2018, p.271).

⁹ Aquilo que aparece de maneira repentina, inesperada; imprevisto. [Figurado] que é rude, grosseiro, repleto de aspereza (MATTOS, 2011, p.12).

ruptura que não é saudável ao desenvolvimento infantil, trazendo medos e ansiedades. Nesse sentido, as discussões do trabalho de Gonçalves (2020) coincidem com as que estão presentes no trabalho de Alonso (2021), quando ambos discorrem acerca das descontinuidades que se tornam características do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Contudo, é válido ressaltar que a partir da perspectiva entendida pelos trabalhos analisados, a transição se mostra cada vez mais como um momento crítico para o desenvolvimento infantil, principalmente considerando que ocorre agora em conjunto com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Dessa forma, as produções situam a transição como um momento de mudança de um método de ensino para outro, entretanto a crítica presente em cada um deles aborda a necessidade de que esse momento de passagem de um lugar para o outro seja contínuo e sem rupturas.

Para encerrar as análises feita sobre esta categoria, levantamos algumas questões norteadoras, “Por que apenas dos cinco trabalhos foram tratados de forma mais aprofundada? O que os demais tem a dizer desta categoria de análise? Por que os cinco trabalhos analisados são publicações recentes, permanecendo em destaque de 2020 a 2022?”

A partir disso foi possível refletir sobre as análises feitas. Com isso, destacamos que sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, apenas 5 dos 12 trabalhos apresentaram o conceito de forma mais aprofundada e reflexiva, isso porque as demais pesquisas não apresentam a transição como um foco de investigação e estudos, apresentando este momento de forma mais sucinta. Buscamos, então, evidenciar aqueles que contribuem de forma mais precisa para nossas análises acerca da transição.

Entretanto, foi possível perceber a partir dessa análise, que por mais que a transição da educação infantil para o ensino fundamental, não seja uma preocupação recente, isto porque desde o RCNEI (1998), já se mostrava uma inquietação com este momento. Entretanto, os estudos e aprofundamentos em busca de compreender este processo só tiveram uma maior proporção na contemporaneidade. Com isso é imprescindível que destaquemos que por muito tempo o processo de transição foi ignorado pelos pesquisadores, tomando uma maior proporção nos últimos anos.

A segunda apreensão por nós analisada é a compreensão do conceito de infância e criança marcados nas doze produções. Para aprofundar os estudos acerca da transição, é imprescindível que conheçamos os sujeitos afetados por ela [criança]. O processo de desligamento das crianças da educação infantil para a sua matrícula no ensino fundamental, corresponde a transição de forma simples, entretanto para abordar esse momento é preciso uma reflexão muito

mais detalhada e aprofundada. É possível evidenciar, conforme está disposto por Alonso (2021), que nas últimas décadas as diversas nomenclaturas que tem dado forma a ideia de transição, revelam disputas e diferenças entre os modos de compreender a infância e a criança.

Segundo o que está disposto por Nois (2021), a infância não era compreendida tal qual vemos hoje, justamente por isso ao falarmos de criança e infância é imprescindível que façamos um esforço no sentido de compreender a construção desse conceito, entendendo que este é resultado de um amplo processo histórico. Analisando a história, é possível compreender que a criança era considerada como a miniaturização do ser adulto (DANTAS, 2021), isso porque a infância, no período medieval, era desconhecida e isso impossibilitava perceber as especificidades das crianças. Com isso, de acordo com o que está disposto nas contribuições da autora, a sociedade medieval demonstra a falta de consciência da essência infantil, visto que as particularidades que as diferenciam dos adultos acabavam sendo ignoradas, desse modo, ao percebermos a criança sob essa perspectiva, a consciência que temos acerca da infância é puramente negativa (DANTAS, 2021). Apesar de termos muitas perspectivas que favorecem pensamentos reducionistas sobre o ser criança, a dissertação apresenta uma compreensão de criança como sujeito com especificidades para se comunicar e aprender próprias. A autora reforça ainda a ideia de infância, como uma construção social, ideia posta também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.21) que afirma, “[...] a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico[...]”, continuando:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (RCNEI, 1998, Vol 1, p. 21).

O exposto afirmar o que diz Dantas (2021), sobre as concepções de criança e infância, sendo essas construções históricas e sociais, sendo válido ressaltar que essas vão sofrendo alterações ao longo do tempo, podendo variar de acordo com a compreensão que determinada sociedade e época tem a respeito dessas ideias.

Sobre a forma específica das crianças de ver e viver o mundo, a autora destacará que “[...] a criança, vê o mundo a partir da atividade espontânea do brincar. Ela tem uma maneira de ser e agir próprias, podendo brincar e sonhar, a criança procura no brincar uma forma de imitar o adulto, e reconhece o brincar como o saber infantil[...]” (DANTAS, 2021, p.30), é

valido destacar que essa ideia vai em direção à intenção da presente pesquisa em evidenciar a brincadeira durante o momento da transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, visto que, essa é uma atividade que perpassa toda a infância, sendo parte imprescindível da vivência das crianças. Isso porque o brincar se torna uma linguagem como forma de conhecer o mundo, a si mesmo e o outro, sendo também forma de se expressar.

Respaldo nas contribuições de Philippe Airès, referência nos estudos sobre as noções de criança e infância, Barreto, (2018) compreende a infância como uma categoria social e não apenas como um fator biológico, considerando que as crianças passam por inúmeras mudanças sociais de vida que permitem revelar diversos modos de viver a infância. Dessa forma, a autora aborda a compreensão de criança ativa na sociedade, assim não se pode pensar infância no singular, tendo que ser entendida no plural, pois apesar de as crianças serem consideradas sujeitos, com características próprias, elas vivem sua infância em contextos sociais distintos. Em outras palavras, as contribuições elaboradas por Barreto (2018) irão conceitualizar a infância como uma categoria social e as crianças como atores sociais ativos que tem características peculiares aos adultos, que produzem cultura e não apenas reproduzem o que lhes é imposto.

Reafirmando a ideia de criança como ser social que se desenvolve a partir das interações e relações, Machado (2022), apresenta um entendimento de que a criança precisa interagir com os outros e o meio para que seja possível um desenvolvimento integral.

[...] As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] As crianças brincam, isso é o que as caracterizam. [...] A infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos. [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz) (KRAMER apud PEREIRA, 2018, p. 136-137).

Em nossa leitura, a compreensão de Pereira (2018) é reafirmada na produção de Barreto (2018), que faz uma análise da Proposta Pedagógica da escola em que se situa a pesquisa, tange que a condição de criança é de ser histórico e social. Entretanto, entende a infância como o tempo inicial da vida do indivíduo (homem), que por sofrerem intervenções do meio social,

nem sempre são vividas da mesma maneira. Assim, atribui a infância a periodização do nascimento até aproximadamente dez anos. O que nos leva a refletir acerca das crianças de 6 anos que ingressam no ensino fundamental, deixando muitas vezes de serem entendidas como crianças, dentro desta perspectiva da infância como uma periodização peculiar, com especificidades eminentemente da infantil, o que acaba resultando em uma dominação dos corpos não permitindo o espaço da brincadeira, conforme afirma Barboza (2020, p. 72),

Entretanto, o mesmo discurso que defende a brincadeira revela outras questões presentes no primeiro ano do EF, como o desconhecimento de que o brincar não deve estar restrito a um espaço e nem a um único dia da semana, pois como um dos eixos principais das culturas infantis, brincar é um fio condutor de todas as atividades realizadas pelas crianças.

Ideias ou perspectivas, que negam a necessidade da brincadeira no período da infância, negligenciam o que está disposto na produção de Batista (2022), em que a criança é reconhecida como protagonista na etapa de sua escolarização (BATISTA, 2022, p. 58). Contudo, reafirma a necessidade de entendermos as crianças como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento. Em defesa disso, Batista (2022, p. 59) afirma que

Adultos tendem a enxergar crianças como futuros adultos, e não como um ser em si, sujeito de si e em movimento por si. Todo planejamento é pensado, planejado e estruturado por nós, adultos, que sempre pensamos em como formar e preparar as crianças para o próximo ciclo; para o próximo segmento; para o próximo ano. As crianças não opinam neste processo, não lhes dão o direito a voz.

Dessa forma, instiga-nos a pensar sobre o posicionamento didático do professor ao compreender a criança como ativo no seu processo de desenvolvimento, entendendo a importância das contribuições das crianças para sua própria infância. Assim, o autor defende em suas reflexões, a ideia de que a criança precisa ser ouvida e entendida.

Entretanto, Batista (2022), irá enfatizar a importância de compreender esta criança no contexto contemporâneo, no agora na nossa sociedade. Enfatizando que a partir a percepção de que a infância é uma construção social, ela terá aspectos históricos, demográficos e socioeconômicos diferentes. Em outras palavras, o autor afirma que o tempo de ser criança, tem características diferentes conforme o contexto objetivo e social em que a criança está inserida, assim, a criança imersa na classe alta, possui formas distintas de viver a infância em relação àquelas que estão envoltas na classe média e baixa.

Ainda tratando da infância, Alonso (2021) irá destacar que o tempo de ser criança contempla diversos aspectos, destacando a singularidade, que presentifica em todo esse tempo. Com isso, a autora irá enfatizar que Sonia Kramer (2007) em seu artigo “A infância e sua singularidade” elabora algumas discussões acerca da infância, a escola e dos desafios colocados para a educação infantil e para o ensino fundamental no período da transição”. De acordo com a autora, é importante visualizar a criança como aquelas que “produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER apud ALONSO, 2021, p. 38).

A partir desses apontamentos, a autora, sinaliza que é imprescindível refletir sobre as vivências dos alunos que são inseridos no ensino fundamental, destacando que nesse processo de transição, é preciso que a criança seja respeitada como um sujeito sócio-histórico e de direitos, sendo imprescindível que os profissionais da docência revisem suas propostas pedagógicas, a fim de favorecer a possibilidade de dar continuidade nos processos de desenvolvimentos e aprendizagens.

Desse modo, partindo da perspectiva histórico-cultural,¹⁰ Gonçalves (2020, p. 15) explica que a criança se desenvolve a partir da sua natureza especificamente social, por meio do qual a criança, produz, apropria e se insere na cultura, com aqueles que convivem com ela. Assim,

É oportuno destacarmos que entendemos que a cultura é produzida pelas experiências das relações sociais e suas mediações com objetos e signos, num processo ativo e interativo, que oferece condições de ampliação da cultura da criança no mundo dos homens, considerando que a cultura é “elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano (MARTINS apud GONÇALVES, 2021, p. 16).

Neste aspecto, o sujeito criança é reconhecido como ser pensante, que tem a capacidade de interagir com o outro, com os objetos e signos, mediando sua representação de um mundo que vai se constituindo histórica e culturalmente.

Sprea (2018, p.20) apesar de não focar seus estudos sob a perspectiva de compreender a infância, destaca que o crescente processo de institucionalização da infância e a criação de instituições públicas de socialização, na contemporaneidade, vem tendo o caráter de intervenções que coíbem determinados comportamentos infantis e que afetam o brincar, consequentemente afeta a maneira com que a criança se expressa e se desenvolve na infância. Dessa forma, compreendendo que na infância o brincar é incontestável, é perceptível a necessidade de que as

¹⁰ Abordagem defendida por Vygotsky, que postula o desenvolvimento humano a partir de sua natureza social, ou seja, das interações com os outros e o meio (FICHTNER, 2010, p. 4)

instituições repensem suas intervenções para que seja possível evidenciar por meio delas a criança com suas especificidades tendo direitos.

Encerrando esta categoria, usamos da mesma estratégia anterior, levantando alguns questionamentos, para que fosse possível perceber a forma com que fizemos essa análise. Sugerimos como questões: “Por que apenas 9 trabalhos foram evidenciados de forma mais aprofundada? O que os demais 3 trabalhos têm a dizer sobre esta categoria de análise? Por que três desses trabalhos analisados aparecem tanto na categoria anterior como nesta?”

Com isso, salientamos sobre o primeiro questionamento, que dos 12 trabalhos analisados, 3 não possuem contribuições sobre a conceitualização de criança e da infância. Sendo que destes, 2 irão tratar de outros assuntos cujo não serão destacados ou situados neste trabalho, tais como: a perspectiva da brincadeira como característica da infância no processo de aprender a ler e as políticas que dispõem sobre o ensino fundamental. E um dos trabalhos, apesar de apresentar a brincadeira como característica da infância, o pesquisador não contextualiza o que entende por infância. Dessa forma este trabalho não situado para análise desta categoria.

Contudo, é possível observar que dos trabalhos que colocamos em evidência para explicitar a presente categoria, 5 também foram utilizados na categoria anterior. Com isso destacamos que nas referidas produções, aborda-se a transição da educação infantil para o ensino fundamental, como ponto de partida para seus estudos, contextualizam a infância como um momento relevante para pensar a transição, visto que, entre os agentes que estão inseridos neste processo, a criança é tida como o foco. Por isso é imprescindível que conheçamos suas subjetividades e peculiaridades.

Entendendo que o sujeito da transição é a criança, em sua periodização da infância, tendo peculiaridades e especificidades em sua maneira de viver como citado anteriormente. Foi possível evidenciar nossa terceira apreensão. A brincadeira perpassa a infância, dessa forma ela é um objeto imprescindível para reflexões no momento da transição de uma instância para a outra. De acordo com Dantas (2021), ao entender o fenômeno do brincar, como característica da infância, valida-se a importância de brincar para o desenvolvimento e para aprendizagens das crianças, e, conseqüentemente, a necessidade de ampliar esta compreensão para as instituições de ensino, essencialmente a que situa o último ano da criança na educação infantil, assim como, as que abrangem a inserção das crianças no ensino fundamental.

O trabalho de Barreto (2018), aborda o conceito de brincadeiras, compreendendo-as como práticas corporais construídas historicamente, referindo-se as manifestações culturais que focam a dimensão corporal e permitem a interação com o outro. Essa forma de compreender o brincar das crianças coaduna-se com os conceitos de criança e infância, trazidos pelo trabalho

anteriormente. Entretanto, existe uma problemática muito frequente onde as brincadeiras são apontadas como atividades livres e por isso não são sérias, inviabilizando o espaço e tempo para o brincar, visto que, se não, é algo sério, não é necessário. Porém, o brincar livremente não quer dizer que não tenha o envolvimento e o compromisso das crianças. Segundo Barreto (2018), no período de escolarização, por diversas vezes o brincar é tido como uma perda de tempo (BARRETO, 2018, p.34).

Contudo, segundo a autora,

[...] as brincadeiras são atividades de apropriação e criação de culturas infantis, produzidas por grupos de crianças que se encontram cotidianamente. Além disso, durante o brincar ocorrem “significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORDA apud BARRETO, 2018, p. 36).

A partir desta ideia, salientamos que brincar é uma ação natural das crianças, não apenas uma prática espontânea, é especialmente uma atividade social e cultural. Considerando o que afirma Kishimoto (2016) o brincar é relevante e significativo para a experiência infantil, sendo assim as crianças que estão imersas no processo de transição não estão desvinculadas desta perspectiva.

Dessa forma se torna imprescindível refletir sobre as brincadeiras na escola, sugiro então que analisemos a brincadeira sob a ótica não apenas de alunos, mas percebendo as crianças como atores sociais. De acordo com a contribuição da autora, com o ingresso da criança no ensino fundamental, o ofício de criança, torna-se de forma muito ríspida o “ofício de aluno”¹¹. Isto se evidencia quando nas salas de 1º série do Ensino Fundamental os espaços e tempos das brincadeiras são restringidos em detrimento aos conteúdos voltados a alfabetização, considerada objetivo central nessa fase. Com isso, as brincadeiras aparecem como atividades de menor importância no processo de formação humana e de aprendizagem.

Melo (2020), discute o brincar na transição a partir de observações em uma escola de ensino fundamental, menciona-se que é possível perceber que nas salas de 1º série do EF, o brincar não é indicado com tanta ênfase e propriedade, como na educação infantil (MELO, 2020, p.56). Desse modo, ratifica-se a necessidade de reflexão acerca do brincar no processo

¹¹ Segundo Barreto (2018) este conceito aborda a compreensão de que existe uma diferença entre o ofício de ser criança e o de ser aluno, portanto aqui nos apropriamos deste termo explicitado pelo autor para relatar que durante o ingresso da criança no ensino fundamental, a compreensão do sujeito criança se altera transformando-a em aluno em seu sentido

da transição, pois conforme fora observado, é evidente uma dicotomia quanto a atribuição de sentido da brincadeira entre as duas instâncias de ensino, viabilizando uma ruptura ainda maior no processo de transição de uma etapa para outra.

Gonçalves (2020), defende a ideia de que a brincadeira faz parte da garantia dos direitos das crianças, dessa forma afirma que a luta por esses direitos está associada as discussões sobre a transição. Isto por que, o trabalho reafirma a ideia apresentada anteriormente, que discorre acerca de uma dicotomia existente sob a forma de perceber e se apropriar da brincadeira entre as duas etapas, sendo que segundo a autora,

O foco da Educação Infantil é a criança pequena, seu desenvolvimento e sua infância. É nisto que reside sua importância [...] A etapa da infância é, costumeiramente, conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico. Quando se pensa neste período de desenvolvimento, logo se pensa no brincar. É nas brincadeiras que a criança aprende as formas de ação lúdica sobre o mundo a partir do seu universo simbólico, com base nas experiências entre o que é dado e o novo. Uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento psicológico das crianças, sobretudo nos primeiros anos da infância, é o brincar (GONÇALVES, 2020, p. 23).

Dessa forma,

O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica que visa atender crianças a partir dos seis anos, tendo como objetivo a formação básica do cidadão.[...]. Entretanto, as autoras também apontaram que o tempo nos anos iniciais do EF está sendo preenchido com atividades de alfabetização e letramento quase exclusivamente e também que há por parte dos educadores uma preocupação intensa com estas duas atividades com as crianças aos seis anos pela necessidade de se materializar a obrigatoriedade de alfabetizá-las.[...] (GONÇALVES, 2020, p.29).

Assim, a brincadeira, tida pela educação infantil como propulsora do desenvolvimento, nas instituições de ensino fundamental é vista como perda de tempo e desnecessária. Contudo, é considerável que durante a transição as crianças se sintam acolhidas, dando continuidades no processo de ensino-aprendizagem.

Em acessão a esta ideia, Nois (2021), ressalta que o brincar ocupa diferentes espaços em cada etapa da educação básica, considerando que na educação infantil a brincadeira é a base que orienta a organização das práticas, enquanto no ensino fundamental, o brincar costuma ficar em segundo plano, para dar espaço as atividades que culminam na alfabetização e letramento, o que faz com que o processo se torne ainda mais cansativo. Contudo, a autora irá contextualizar uma crítica: “Porém, mesmo o brincar tendo papel central na educação infantil, é comum que haja uma reprodução de algumas características do ensino fundamental, principalmente relacionadas à disciplina, as atitudes das crianças e ao controle do corpo” (NOIS, 2021, p.58). Diante

disso, o questionamento sobre a necessidade das turmas finais da EI prepararem as crianças para o ingresso no EF, se torna passível de reflexão. Assim, a transição não deve significar um rompimento com a etapa anterior do processo educativo, nem tão pouco significar a necessidade de uma etapa preparar a criança para a outra, antecipando os processos de maturação para a formação do “aluno”.

Dantas (2021), partindo de uma pesquisa de campo, observando e dialogando com os atores da transição, ressalta que

[...] a preocupação da direção pedagógica e da própria coordenação pedagógica da escola tinha fundamento, visto que alguns profissionais que lecionam nessas turmas (de 1º ano) não compreendem a necessidade de ser oportunizado, a esses alunos, momentos lúdicos no seu processo de ensino aprendizagem, justamente por serem crianças e conseguirem aprender a partir de experiências pedagógicas, onde a brincadeira e a ludicidade se fazem presentes (DANTAS, 2021, p. 81).

Assim o trabalho, evidencia que deixar as atividades mais valorizadas (pelas crianças-brincar) em segundo plano, representa uma atitude pedagógica que terá ruptura em relação as práticas vivenciadas pelas crianças na EI, é justamente por isso que,

Pensando nessa transição, deve haver um esforço, por parte dos professores, para entender o que traz sentido à vida da criança de seis anos, percebendo que elas têm uma cultura infantil própria, além de um modo de aprender que devem ser respeitados nesse momento de passagem e adaptação ao novo ciclo de ensino no qual acabam de ingressar (DANTAS, 2021, p. 82).

Para que a garantia do direito das crianças seja respeitada, é imprescindível que a criança esteja em evidência como centro de todo o planejamento escolar seja na EI ou na EF, considerando-a como um sujeito singular e subjetivo, sendo que, de acordo com Kishimoto (2013) o brincar dever ser o eixo de qualquer proposta pedagógica para a educação infantil, assim como para os anos iniciais do ensino fundamental.

A fim de sintetizar esta categoria e a forma com que desenvolvemos sua análise, gostaríamos de salientar que apesar de termos selecionado 12 trabalhos como corpus de análise desta pesquisa, para esta categoria somente 5 deles foram tratados. Isso porque os demais não apresentam a brincadeira como um elemento da infância, situada no processo de transição. Assim identificamos que alguns que não foram situados aqui, pois apesar de tratar da transição não abordam a brincadeira e outros apesar de tratar da brincadeira não há relação desta com a transição de uma instância a outra.

Dessa forma, buscamos manter como foco a brincadeira presente ou ausente no processo de transição e a compreensão que o corpus de pesquisa que selecionamos nos daria sobre ele, justamente por isso é possível perceber que não foram evidenciados todos os trabalhos selecionados.

Contudo é válido salientar que dos 12 trabalhos selecionados, apenas 3 evidenciam as categorias que levantamos para análise, estando presentes nas análises acerca da transição, do conceito de infância e criança e do brincar na transição da EI para o EF. Com isso, é possível concluirmos que as produções de Nois (2021), Dantas (2021) e Gonçalves (2020), são as que mais se aproximam da intencionalidade da presente pesquisa, apresentando discussões que se consideramos importantes para compreendermos de que forma a brincadeira contribui para amenizar os impactos da transição da EI para a EF, tendo como ponto de partida a significações tidas pelos professores acerca desta temática.

Para fecharmos este tópico de análise, sobre as três categorias, evidenciamos que somente 10 produções científicas, entre teses e dissertações, colaboraram para o nosso processo de análise, em busca de compreender as categorias definidas. Assim ressaltamos que apesar de serem selecionados no momento do levantamento bibliográfico, a partir do que apresentaram em seus títulos e resumos, as dissertações de Silva (2020) e Americo (2022), não contribuíram de forma proficiente para nós auxiliar a pensar nas questões que estão presentes quando refletimos acerca da temática desta pesquisa. Isso porque, Silva (2020), aborda uma perspectiva da legislação de ampliação do Ensino Fundamental, tendo como principal discussão a compreensão das professoras dos 3 primeiros anos do ensino fundamental, sobre a implantação dessa política em um determinado município, não apresentando contribuições relevantes sobre o processo de transição da criança da EI para o EF. Enquanto Americo (2022), apesar de situar a brincadeira como um elemento do desenvolvimento da criança, apresenta isso sob a perspectiva de momentos lúdicos para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, focando dessa forma, somente neste aspecto como elemento norteador. Com isso foi preciso que reformulássemos o nosso corpus de análise, mantendo apenas aqueles que contribuíram de forma mais eficiente para nossa pesquisa.

Desse modo o corpus deste trabalho ficou efetivamente composto por 10 produções científicas que colaboraram para as reflexões e estudos que deste trabalho. Sendo excluídos os seguintes trabalhos: “O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em forco” (Americo, 2022); “Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos: percepções de professoras de uma escola da rede municipal de São Carlos – SP” (Silva, 2020) e “Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca

do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente” (Cardoso, 2018).

Quadro 5 – Reestruturação dos trabalhos selecionados para análise

5

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição	Modalidade
1	A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola	Nelio Educarco Sprea	2018	UFPR	Tese
2	“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília	Aldecilene Cerqueira Barreto	2018	UnB	Tese
3	Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental	Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira	2018	UFRN	Tese
4	Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano	Camila Ericka Andrade de Melo	2020	UFJF	Dissertação
5	Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental	Luciana dos Santos Gonçalves	2020	PUCAMP	Tese
6	Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Rafaela de Jesus Souza Alonso	2021	UFRN	Dissertação
7	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Letícia Joia de Nois	2021	UFSC	Dissertação
8	A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal	Karluza Araújo Moreira Dantas	2021	UFRN	Dissertação
9	Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental: contribuições da Teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores	Rosa Cleide Marques Machado	2022	UEOPC	Dissertação
10	O processo de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: identificando as necessidades formativas do professor 1º ano quando à articulação entre as duas etapas numa escola pública	Gisele dos Santos Oliveira Batista	2022	PUC SP	Dissertação

Fonte: Dados coletados BDTD pela pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a transição da educação infantil para o ensino fundamental é um processo crucial na vida escolar das crianças, que pode influenciar diretamente em seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Ao longo desta monografia, foi possível compreender que a transição da educação infantil para o ensino fundamental é um estágio de vivência imprescindível na vida escolar das crianças, e que demanda uma atenção especial por parte das escolas e dos educadores. Uma das possibilidades que se destacou como aliada ao processo de transição, foi a permanência da brincadeira, que pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças nesse processo, considerando que o professor deve considerar a brincadeira como parte do desenvolvimento e das aprendizagens no período da infância. Ao promover atividades lúdicas, assim como o tempo para as crianças brincar, nesses momentos que favorecem a aprendizagem e a socialização, a brincadeira pode contribuir significativamente para a adaptação dos pequenos a essa nova realidade educacional. Nesse sentido, é importante que os educadores reconheçam o papel da brincadeira como mediadora da transição e a incorporem de maneira adequada em suas práticas pedagógicas.

No decorrer deste trabalho, investigamos como a brincadeira se apresenta no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Entendemos que a brincadeira mesmo sendo essencialmente um processo da infância durante o percurso da transição ela acaba sendo perdida de vista pelos professores. Isso fica claro ao identificar que neste processo acontece a transformação da criança, considerada sujeito subjetivo e ativo na sociedade, para o aluno, considerado como o receptor de conteúdos sistematizados e fragmentados. Portanto, durante o percurso da presente pesquisa tornou-se necessário alguns ajustes, a fim de garantir a qualidade da pesquisa, assim como o compromisso com ela. Uma das primeiras mudanças que ocorreu durante este percurso, foi a alteração do orientador.

Outro aspecto importante para destacar, é o fato de que estava previsto um terceiro capítulo, em que estava propondo uma pesquisa de campo, na qual seria feito entrevistas com professores de ambas as etapas em uma tentativa de perceber como lidam com a transição no dia a dia, identificando as discontinuidades e continuidades presentes durante esse processo. Entretanto, por causa do curto espaço de tempo, visando garantir nosso comprometimento com a seriedade da pesquisa, optamos por deixar este capítulo para estudos futuros. Considerando que para fazer as análises necessárias, garantindo que o estudo dos discursos seria feito de forma integral, encontramos no tempo um grande desafio.

No processo de busca por referencial teórico, encontramos como maior desafio a dificuldade em encontrar trabalhos que atendessem as nossas expectativas em torno do tema. A maioria dos trabalhos que abordam a transição da educação infantil para o ensino fundamental não ressaltam a brincadeira como aliada a esse processo, mas buscam evidenciar metodologias de ensino aprendizagem como: a alfabetização, o ensino de ciências da natureza, a disciplina como foco e a atribuição da brincadeira na educação física. Desse modo, nos deparamos também com o desafio de encontrar pesquisas sobre essa temática, visto que boa parte do corpus deste trabalho é composto por pesquisas que se situam fora do estado de Goiás, considerando que a maioria das pesquisas selecionadas são publicações do nordeste e do sudeste do país. Assim, podemos concluir que o estado de Goiás pouco tem se preocupado em buscar entender através de estudos e pesquisas este processo de transição.

Considerando o objetivo de entender de que forma a brincadeira contribui para amenizar os impactos da transição das crianças da EI para o EF, diante da compreensão dos professores, em síntese, podemos afirmar que alcançamos o objetivo desta monografia ao explorar de que forma a brincadeira contribui para amenizar os impactos da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Entretanto, ao longo do trabalho, foi possível compreender que a brincadeira é uma estratégia pouco utilizada na prática dos professores, visto que durante a inserção da criança no EF, a preocupação maior não é o seu bem-estar e sua adaptação, mas sim com o processo de alfabetização rápido, prático e técnico.

Desse modo, considerando os resultados alcançados, podemos afirmar que a brincadeira deve ser valorizada, entendida como parte importante da infância, que contribui para a formação integral das crianças e deve ser incorporada de maneira adequada na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Contudo, ainda é um grande desafio para o ensino fundamental não perder de vista a brincadeira. Existe no sistema uma ideia de superioridade do EF sob a EI, justamente por uma negação da brincadeira como produtora e propulsora de aprendizagens. Dessa forma, o Ensino Fundamental acaba focando nas atividades sistematizadas objetivando a leitura e escrita, tendo o lúdico como justificativa da ausência do tempo de brincar.

Assim, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, o trabalho foi dividido em dois capítulos. Na primeira seção, foi discutido a transição à luz dos ordenamentos legais. Possibilitando evidenciar que apesar de a transição está situada por algumas legislações como um processo imprescindível de ser entendido e discutido, para que a transição aconteça da forma contínua e leve, em outras não se vê a mesma importância atribuída ao brincar. É válido ressaltar que a brincadeira também se perde neste processo entre um ordenamento e outro, enquanto percebemos em algumas o foco e a importância atribuída ao brincar no período da infância, em

outras notamos a ausência desse momento, caracterizando deste modo, rupturas brutas e traumáticas para as crianças.

Já na segunda seção, o assunto abordado foi em relação às pesquisas e produções científicas acerca da temática abordada. Neste aspecto foi possível destacar que existem em todas as produções tidas como corpus desta pesquisa uma preocupação em manter a brincadeira como uma prática precisamente da infância. Entretanto apesar desta preocupação com a permanência do tempo de brincar percebe-se que na maioria das vezes no processo de transição de uma instância educacional para a outra, acontece na perspectiva do adulto, uma transformação instantânea da criança em um aluno. Transformação essa que deveria acontecer naturalmente. Sendo assim, ao considerá-los como meros alunos a brincadeira perde seu espaço nas práticas cotidianas para dar lugar as atividades formais e xerocopiadas que segundo essa perspectiva são mais importantes que a brincadeira de modo geral. Portanto, fica nítido a partir desta pesquisa, que existe na prática cotidiana da transição uma dicotomia quanto a atribuição da brincadeira entre a EI e o EF.

Os dois capítulos contribuíram justamente para alcançar os objetivos gerais e específicos, que buscaram analisar em qual sentido a brincadeira se presentifica durante o processo de transição e identificar o uso e a apropriação do brincar na transição da EI para o EF. Com isso para que fosse possível entender de que forma a brincadeira contribui para amenizar os impactos da transição na perspectiva e compreensão dos professores. Dessa forma, compreende-se que os objetivos foram alcançados parcialmente, pois para obter maior clareza da compreensão dos professores contávamos com a pesquisa de campo, baseada nas entrevistas com professores atuantes das duas etapas, que vivenciassem este processo de transição em suas práticas diárias. Entretanto, não foi possível devido as dificuldades encontradas com relação ao tempo.

Contudo, apesar dos resultados alcançados neste trabalho, é fundamental colocar que as pesquisas sobre esse tema não se encerram, mas pelo contrário, ampliam as questões e suscitam novas dúvidas. Por esse motivo, o tema pode ser explorado em outros níveis, como mestrado e doutorado, ressaltando a grande importância de reflexão sobre o assunto e aquilo que o envolvem. Por esse motivo, espera-se no futuro, estender as buscas sobre o tema, pensando na figura do professor e das crianças durante uma fase tão turbulenta que acabam sendo expostas. Espera-se ainda que este trabalho suscite em novas discussões e pesquisas por parte dos acadêmicos, professores, gestores, ampliando ainda mais a maneira de perceber a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, desejamos que este estudo contribua para o entendimento de que a brincadeira precisa ser continua, em outras palavras a brincadeira não pode acabar com a inserção

da criança no ensino fundamental. Assim, é preciso entender que o diálogo para a compreensão da transição de forma continuada, precisa acontecer em todas as instâncias, desde as determinações e orientações das Secretarias de Educação às práticas cotidianas nas unidades escolares, visto que a fragmentação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental só acontece do ponto de vista dos adultos, pois as crianças continuam sendo crianças no Ensino Fundamental. Portanto, não faz sentido acabar a brincadeira, mas permitir que ela continue tornando-se aliada para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Rafaela de Jesus Souza. **Significações constituídas por professoras (es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23720>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **A BNCC da educação infantil e suas contradições**. Brasília, DF, 2019, p. 77-90. Disponível em: <https://etratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BARBOZA, Georgete Moura. **Agora acabou a brincadeira? A transição da Educação infantil para o Ensino fundamental**. Curitiba: CRV, 2020.

BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **Brincadeiras de todos: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília**. Tese (Doutorado em Educação Física) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33051>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BATISTA, Gisele dos Santos de Oliveira. **O processo de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: identificando as necessidades formativas do professor 1º ano quando à articulação entre as duas etapas numa escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 mar. 2023.

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 mar. 2023.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: Relatório do Programa. Orientações gerais**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2006b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf >. Acesso em: 01 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Parecer CNE/CEB nº 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Resolução CNE/CEB nº 11/2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112010.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em: 04 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.274 de 6/02/2006c – **Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 4 mar. 2023.

_____. **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/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CHADDAD, Flavio Roberto. **Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNs**. Mimesis, Bauru, v.36, 2015. Disponível em: <https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

DANTAS, Karluza Araújo Moreira. **A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal**. Ufrn.br, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/43738>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. ResearchGate, 16 abr. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268342314_Introducao_na_abordagem_historico-cultural_de_Vygotsky_e_seus_Colaboradores>. Acesso em: 16 abr. 2023.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues.; FERREIRA, Lucinéia Aparecida Alves. **A brincadeira de papéis na educação infantil**: atividade objetivada a partir da organização de espaços e da inserção de novos temas. *Temas em Educação e Saúde*. Araraquara, v. 14, n. 2, p. 268–283, 2018. DOI: 10.26673/tes. v14i2.12031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12031>. Acesso em: 3 jun. 2023.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental**. Puc-campinas.edu.br, 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15262>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KRAMER, Sonia. KRAMER, Sonia. **A Infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp. 13-23.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.; OLIVEIRA, Júlia Formosinho. **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013.

_____. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2016.

MACHADO, rosa Cleide Marques. **Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Paraná, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6359>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Junior da língua portuguesa**. 4º ed. São Paulo: FTD, 2011.

MELO, Camila Ericka Andrade de. **Jogos e brincadeiras entre desenhos e diálogos: o olhar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano**. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/jenni/Downloads/Camila%20Ericka%20Andrade%20de%20Melo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jenni/Downloads/Camila%20Ericka%20Andrade%20de%20Melo%20(1).pdf). Acesso em: 16 abr. 2023

NOIS, Leticia Joia de. **O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14669>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PEREIRA, Uiliete Marcia Silva de Mendonça. **Metamorfozes formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26516/1/Metamorfozesformativa-estudo_Pereira_2018.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SPREA, Nelio Eduardo. **A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola.** 2018. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=19963&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1345>>. Acesso em: 01 jun. 2023.