

# Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar<sup>1</sup>

## Childhood Education to the first year of Elementary School: reflections on the school transition process

Michelle de Freitas Bissoli<sup>2</sup>  
Sinara Narciso de Lima Aguiar<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo constitui uma revisão teórica e documental e decorre de pesquisa de Mestrado em Educação, realizada entre os anos de 2019 e 2021, na cidade de Manaus, cujo foco foi a transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Considerando que as Leis Federais nº. 11.114/2005 e Lei nº. 11.274/2006 ampliaram a duração do Ensino Fundamental para 9 anos no Brasil e, com isso, tornaram obrigatório o ingresso das crianças com seis anos de idade no 1º ano dessa etapa da Educação Básica, é necessário refletir sobre a organização de práticas pedagógicas que favoreçam um processo de transição respeitoso e coerente com as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças pequenas. Embora os documentos legais estabeleçam que esta transição não deva acontecer de forma abrupta, os dados da pesquisa apresentados no manuscrito evidenciam que essa questão ainda merece ser melhor discutida e equacionada. Tecemos nossas argumentações e considerações com base no aporte Histórico-Cultural, buscando refletir sobre as mediações pedagógicas necessárias para que a transição entre a pré-escola e o

### ABSTRACT

This article is a documental and theoretical revision which stems from research which stems from research in Masters in Education, conducted from 2019 to 2021, in the city of Manaus, whose focus was the transition between the Kindergarten Education and the first year of Elementary School. Considering that Federal Laws nº 11.114/2005 and Law nº 11.274/2006 extended the duration of Elementary Education to 9 years in Brazil and, therefore, they made it mandatory for children aged six to enter the first year of this stage of Basic Education, it is necessary to reflect on the organization of pedagogical practices that favor a respectful and coherent transition process with the specificities of the development and learning of young children. Although the legal documents establish that this transition should not happen abruptly, the research data presented in the manuscript show that this issue still deserves to be better discussed and equated. We weave our arguments and considerations based on the Historical-Cultural contribution seeking to reflect on the pedagogical mediations necessary for the transition between preschool and the first year of Elementary School to happen in a way that favors the learning and

<sup>1</sup> Este artigo contou com o apoio da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Dr<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli, Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2570-4392>. E-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Ma. Sinara Narciso de Lima Aguiar. Professora da Educação Básica pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação, Amazonas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0121-5735>. E-mail: [sinara.lima@seduc.net](mailto:sinara.lima@seduc.net).

primeiro ano do Ensino Fundamental aconteça de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento omnilateral das crianças, evitando a fragmentação e a descontinuidade entre as primeiras etapas da Educação Básica.

the omni lateral development of children, avoiding fragmentation and discontinuity between the first stages of Basic Education.

**Palavras-chave:** Transição Escolar. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

**Keywords:** School Transition. Kindergarten. Elementary School.

## 1 Introdução

Viver transições é algo bastante comum na vida das pessoas desde os primeiros anos de vida. Há transições entre diferentes fases do desenvolvimento humano; transições de carreira na vida profissional; transições ocasionadas por mudanças de moradia, de localidade; transições entre casa e escola; transições entre escolas e entre etapas escolares. O que há em comum entre as diferentes formas de transição que vivemos ao longo de nossa biografia?

A palavra transição vem do latim *transitio* e está relacionada a *transire*, que significa passar, ir adiante. Logo, podemos depreender que todo processo de transição representa um passo, um deslocamento ou uma mudança de posição. Significa movimento. Todo movimento acontece entre duas zonas de estabilidade. Quando damos um passo, saímos de um estado de repouso e, depois dele, retomamos o repouso. O passo é a zona de transição. É o momento em que precisamos de maior equilíbrio, afinal, por instantes, ficamos apoiados em apenas um dos lados do nosso corpo. Assim, podemos dizer que o movimento e a busca pelo equilíbrio são característicos dos processos de transição, de forma geral.

Neste texto, tratamos de um momento específico de transição que marca a vida escolar das crianças. Nosso foco de reflexão é a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Uma transição importante entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e entre duas etapas do desenvolvimento de meninas e meninos: a idade pré-escolar e a idade escolar (ELKONIN, 1987).

Em termos de desenvolvimento psíquico, o primeiro ano do Ensino Fundamental corresponde à passagem entre duas atividades principais (que também são denominadas atividade dominante ou guia), ou entre duas atividades responsáveis pelos maiores saltos de desenvolvimento da criança em cada etapa (LEONTIEV, 1998): os jogos e atividades lúdicas, sobretudo, o jogo de papéis, destacadamente a atividade que mais potencializa o desenvolvimento psíquico entre os três e os seis anos de idade e a atividade de estudo, cujo desenvolvimento acontece entre os sete e os doze anos aproximadamente (ELKONIN, 1987). Trata-se de um período em que

[...] não apenas se desenvolvem os hábitos e funções psicológicas da criança (atenção, memória, pensamento, etc.), mas em que o desenvolvimento psíquico está embasado sobretudo na evolução da conduta e dos interesses da criança, nas mudanças que se produzem na estrutura de orientação de seu comportamento (VYGOTSKI, 2006, p. 12).

O primeiro ano do Ensino Fundamental, marca, portanto, um momento crítico do desenvolvimento infantil, em que os interesses que guiavam a atividade principal da criança – os jogos e atividades lúdicas – se modificam e dão origem a novos interesses, capazes de mobilizar a nova atividade dominante – a atividade de estudo. Para compreender a dimensão dessa afirmativa, trazemos as contribuições de Vygostki (2006, p. 17. Grifos do autor) na definição do que seriam e do lugar que ocupariam os interesses no desenvolvimento infantil. Para o autor, interesses são “[...] *tendências dinâmicas integrais que determinam a estrutura de orientação de nossas reações*”, cujo conteúdo depende em maior medida do desenvolvimento sociocultural que das formações biológicas do sujeito.

Interesses são, portanto, os motores do comportamento da criança em cada idade e sua constituição sócio-histórica implica que, no momento de transição da pré-escola para o primeiro ano, as crianças sejam acompanhadas e que a escola possa se tornar objeto de interesse pelos sentidos positivos que adquire para cada uma delas. Isso requer que a criança seja respeitada em seus processos psíquicos e apoiada por uma rede de adultos que a observem em sua singularidade, que

reconheçam o que deve ser feito para minimizar os impactos dessa transformação na sua vida e que valorizem e cuidem desse processo, compreendendo a sua importância para que o primeiro ano do Ensino Fundamental seja vivido de forma leve, lúdica e prazerosa por meninos e meninas.

No momento em que as crianças brasileiras adentram o Ensino Fundamental, o que caracteriza seu desenvolvimento é justamente o movimento de transformação da conduta que culmina no interesse pelos conhecimentos que os adultos detêm, cujo espaço de apropriação é a escola. Trata-se de um momento em que estruturas de comportamento dos primeiros anos de vida se retraem para dar espaço a outras estruturas, mais amplas, ou de um momento crítico em que comportamentos e interesses já formados envolvem para dar lugar a novos interesses e comportamentos.

Vygotski (2006) faz uma analogia entre as transições que marcam o desenvolvimento da criança e do adolescente e a transformação da lagarta em crisálida e, mais tarde, em borboleta. O autor destaca que

Neste processo de desenvolvimento, ante a mudança qualitativa das formas, ante a aparição de novas formações, o próprio processo revela claramente a sua complexa estrutura, que se compõe de processos de extinção, desenvolvimento inverso ou redução da forma antiga e dos processos de nascimento, formação e amadurecimento da nova forma. A transformação da crisálida em borboleta pressupõe tanto a extinção da crisálida como o nascimento da borboleta; *toda evolução é, ao mesmo tempo, involução* (VYGOTSKI, 2006, p. 24-25, grifos nossos).

Nesse sentido, falar da transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental é tratar de um momento crítico do desenvolvimento infantil, que requer cuidado, tempo, espaço. Trata-se da mudança da posição social ocupada pelas crianças no contexto em que vivem e isso pode acontecer de forma positiva, de modo a que seus interesses pela escola, pelo estudo, pelos conhecimentos se fortaleçam ou, por outro lado, de forma negativa, gerando angústia e sentimentos de fracasso e não pertencimento. Evoluem novas capacidades psíquicas, um maior domínio da

linguagem e uma compreensão mais ampla de si e da posição que ocupa nos grupos sociais, enquanto envolvem estruturas de pensamento sincrético, próprias dos primeiros anos de vida e formas de relação mais autocentradas. Isso denota grandes transformações que precisam ser objeto de reflexão nas escolas que acolhem as crianças em transição.

Para tratar do tema – e fundamentadas em uma revisão teórica e documental realizada como parte de nossa pesquisa de Mestrado (AGUIAR, 2021) – organizamos nossa exposição, neste texto, trazendo inicialmente algumas reflexões sobre como a transição entre Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental é tratada pelos documentos oficiais brasileiros. Passamos, em seguida, a refletir sobre o conceito de transição e, logo, mais detidamente sobre o momento do desenvolvimento psíquico das crianças em que a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica acontece, discutindo-a a partir do enfoque Histórico-Cultural. Finalizamos o manuscrito refletindo sobre as (des)articulações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e sobre sua repercussão na vida escolar e no desenvolvimento das crianças.

## **2 A transição escolar nos documentos oficiais**

Em 2005, foi aprovada, no Brasil, a Lei Federal nº 11.114, que tornou obrigatória a entrada de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. No ano seguinte, 2006, foi promulgada a Lei Federal nº 11.274, ampliando a duração do Ensino Fundamental, que passou a ser ministrado em nove anos, além de reafirmar a matrícula de crianças com seis anos de idade nessa etapa da Educação Básica.

No ano de 2013, a Lei Federal nº 12.796 foi aprovada e, a partir de então, a Educação Básica tornou-se obrigatória desde a Educação Infantil (pré-escola) até o Ensino Médio, para crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos.

Todas essas mudanças aprofundaram os debates no campo educacional. O fato de que as crianças estão saindo da Educação Infantil e adentrando,

com seis anos de idade, no Ensino Fundamental de nove anos ampliou a preocupação com a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que já vinha destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil desde o Parecer CNE/CEN n. 20, de 2009. Sob essa perspectiva, o 1º ano do Ensino Fundamental apresenta-se como um ano de transição que precisa ser cuidadosamente planejado por todos os envolvidos no processo educativo, para que se torne um momento de conquistas e aprendizagens repletas de sentido para as crianças.

Ainda que essa transição não fosse, de fato, uma novidade na vida escolar das crianças brasileiras, com a obrigatoriedade da pré-escola, ela se institucionaliza e universaliza. Isso a torna tema de atenção para professores e professoras tanto do final da primeira, quanto do início da segunda etapa da escolarização em nosso país.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais destaca a necessidade de assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça da maneira mais fluida possível, sem provocar rupturas e impactos negativos no processo de escolarização das crianças (BRASIL, 2004).

Isso requer que a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica seja planejada e articulada pelos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico e pelos sistemas de ensino, considerando as especificidades das crianças nessas duas etapas de sua vida escolar. É preciso superar a compreensão de que a criança é criança apenas na Educação Infantil – ainda que nem sempre ela tenha o direito de viver plenamente a sua infância mesmo nesta etapa, dadas as práticas antecipatórias da escolarização que têm marcado as pré-escolas brasileiras –, o que a reduz apenas a seu aspecto cognitivo quando passa a ser aluna do Ensino Fundamental.

Kramer (2006, p. 811) defende que “[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos.” A autora ainda recomenda

que a entrada de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental seja permeada pelo diálogo entre as duas etapas. Um diálogo institucional e pedagógico, na escola, entre as escolas e entre os sistemas que abrigam as diferentes instituições de ensino (KRAMER, 2006).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), um documento de caráter consultivo, mas que tem sido bastante referenciado desde a sua publicação para discutir a Educação Infantil nos sistemas públicos, muitas vezes em detrimento das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), já asseverava que

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série (BRASIL, 1998, p. 84).

Sabemos que no momento em que as crianças deixam de frequentar a Educação Infantil e passam a ser alunas do Ensino Fundamental, se deparam com situações distintas daquelas com as quais já estavam habituadas. Quando passam para o primeiro ano, elas se deparam com novos colegas; com a ausência de colegas da turma anterior; com salas mais numerosas; rigidez na rotina; às vezes com mais de um professor; cadeiras enfileiradas e voltadas para o quadro; com espaços circunscritos e com horários rígidos que não incluem ou reservam pouco tempo para brincar. Geralmente, muitas letras e números estão expostos nas paredes das salas e há uma excessiva cobrança para a aprendizagem acelerada da leitura e da escrita.

A descontinuidade entre as duas primeiras etapas do Ensino Fundamental foi discutida por Neves (2010). O estudo mostrou que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental demandou uma série de adaptações por parte do grupo de crianças. Os aspectos que mais sobressaíram nesse processo



relacionaram-se às rotinas, aos artefatos culturais presentes na sala de aula, ao processo de construção do conhecimento e aos posicionamentos das professoras e crianças nas duas escolas, que se diferenciavam bruscamente, colocando as crianças do primeiro ano em situações de restrição em relação ao brincar, à participação e ao diálogo.

Dias (2014) também constatou grandes diferenças entre as práticas que caracterizam as duas primeiras etapas da Educação Básica. A autora relata que “as rotinas de ambos os níveis mantiveram uma relação praticamente oposta” (DIAS, 2014, p. 164). Pelo contrário, Heck assevera que essa

[...] passagem deve ser compreendida e assimilada por todos os envolvidos no espaço escolar como um momento único e prazeroso, pois, a transição não deve ser vista como uma mudança difícil para a criança, mas sim, como um momento de dar continuidade a sua aprendizagem, visando [a] aprimorar cada vez mais os conhecimentos já construídos junto aos familiares, amigos e em contato com a natureza (HECK, 2012, p. 6).

Ainda no que se refere à presença da questão da transição nos documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009) estabelecem que:

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

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) dispõem que todas as etapas adotem os mesmos princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, buscando assegurar um caráter de continuidade entre elas.

As DCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/DCNEF também se aproximam no que diz respeito à indissociabilidade entre educar e cuidar. As DCNEF dispõem, em seu artigo 23, que:



Art. 23 Na implantação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Além disso, no artigo 29, as DCNEF preveem a importância do reconhecimento das aprendizagens anteriores à entrada da criança no Ensino Fundamental, bem como o lúdico como um fator fundamental para a qualidade do processo educativo das crianças, já anteriormente destacadas pelo documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos” com relação aos meninos e meninas que se encontram na faixa etária entre seis e dez anos de idade.

Mais recentemente, a transição entre as etapas da Educação Básica também foi enfatizada na Base Nacional Comum Curricular/BNCC:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, gerando integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

A BNCC também destaca a importância da articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica quando retoma o disposto nas DCNEI (BRASIL, 2010) a respeito dos registros, sob forma de relatórios ou portfólios, considerados instrumentos avaliativos que evidenciam o acompanhamento do percurso da criança, suas aprendizagens e conquistas durante a Educação Infantil. A importância dessas formas de registro para a transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental é também evidenciada nos achados de Batista (2015), para quem a elaboração desses documentos pode contribuir para

garantir a continuidade dos processos vividos pelas crianças na Educação Infantil e para a “compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 53).

Infelizmente, a articulação preconizada pelos documentos oficiais ainda é um desafio que tem imposto inúmeras dificuldades ao percurso escolar de meninos e meninas.

### **3 O que é a transição: Aspectos teóricos**

A palavra transição nos remete à separação de algo que por nós já era conhecido e, simultaneamente, nos leva à incorporação de algo novo, do desconhecido. Segundo Sá (2002, p. 226), “[...] a transição incorpora [...] a dimensão do futuro, o sonho, o projeto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasma e apetece [...]”.

A transição para o novo, geralmente, nos exige abandonar comportamentos e rotinas e nos remete a outros comportamentos e atitudes adequados ao novo contexto, envolvendo processos sociológicos e/ou psicológicos. Assim, é comum que seja permeada por fortes emoções, expectativas e, muitas vezes, por estresse e medo.

Sacristán (2007) se refere a dois tipos de transição: as transições sincrônicas e as transições diacrônicas. Para o autor, o primeiro tipo ocorre no nosso dia-a-dia, nas situações mais informais, mais comuns do nosso cotidiano na família, no trabalho, no ambiente social e não demandam grandes mudanças. Já as transições diacrônicas acontecem esporadicamente, como “[...] las de ida sin regreso [...] [que] señalan las oportunidades que se nos abren y que se nos cierran” (SACRISTÁN, 2007, p. 14), ligadas “al desarrollo y crecimiento humanos” (2007, p. 17) e associadas a etapas e momentos profissionais, pessoais, desenvolvimentais.

O percurso escolar da criança é caracterizado por diferentes momentos de transição sincrônica e diacrônica. Mas, neste texto, importa pensarmos mais detidamente sobre esta última, que acontece entre a família e a creche, logo que a criança inicia seu percurso escolar; entre a creche e a pré-escola, nem sempre no

interior de uma mesma instituição em nosso país e entre a pré-escola e o Ensino Fundamental. Trata-se de momentos em que se faz necessário dar suporte especial às crianças, para que as passagens sejam percebidas e vividas de forma acolhedora, com confiança nas suas capacidades e nas pessoas do entorno para enfrentar os desafios que são trazidos pelo novo.

A transição representa, assim, um momento de passagem para um patamar de complexidade maior, que engloba processos de desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, promovendo oportunidades de participação em novas relações, em outros contextos e uma mudança no lugar ocupado pela criança no contexto de que faz parte. Pressupõe, ainda, a complexa tarefa de criar novos laços, rompendo com o conhecimento de mundo e as experiências já conhecidas.

De acordo com Pino (2005, p. 31),

As funções culturais, que definem a especificidade humana de *homo*, não emergem diretamente da natureza por força das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fosse um mero desdobramento dele ou o simples produto da sua maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens.

Isso nos ajuda a refletir sobre o fato de que os processos de transição da idade pré-escolar para a idade escolar não são definidos por maturação biológica, como dita o senso comum. Não é a chegada a uma determinada idade o que garante que as crianças estarão aptas a entrar no Ensino Fundamental e a compreender os processos que envolvem a escolarização. Não é a idade que torna mais fácil romper com o conhecido e adentrar o desconhecido. É preciso que o adulto – especialmente os professores e professoras – acompanhe a criança na passagem entre um meio cultural e outro, ajudando-a a conhecer e participar de novas relações e a assumir um novo lugar social.

É preciso refletirmos que o que acontece nas escolas, sua organização temporal, espacial e pedagógica são convenções sociais. Não há uma fixidez que

exija que aos seis anos e porque estão no primeiro ano, as crianças devem se comportar de forma rígida. Pelo contrário. Acolher as crianças, suas expectativas e os sentidos que atribuem à transição é elemento fundante do pertencimento necessário para que sejam sujeitos e não assujeitadas ao que lhes é imposto.

Assim, se entendemos que os processos de escolarização são sociais, podemos depreender disso dois princípios. O primeiro, de que eles podem e devem adaptar-se às necessidades das crianças para que a escola seja um espaço de interação com a cultura e com o Outro, capaz de mobilizar interesses, de criar necessidades humanizadoras, tendo sentido para os sujeitos que a compõem. O segundo, de que transitar de uma escola a outra solicita o acompanhamento responsável do Outro. Do Outro que a leva e do Outro que a recebe. Outros que entendam a criança, que a conduzam ao novo, que a acompanham e que representam, no primeiro ano, pessoas que conhecem a criança e seus processos e que, por isso, se tornam parceiros para que rupturas nefastas e desnecessárias não ocorram.

A transição para o Ensino Fundamental é um momento significativo na vida e no desenvolvimento de todas as crianças em nossa cultura. A forma pela qual esse processo será vivenciado e sentido terá relevantes influências em outros momentos semelhantes.

Enquanto algumas crianças mostram conseguir comportar-se de maneira apropriada com os colegas e professores, interagindo sem conflitos aparentes com os novos contextos que lhes são apresentados; para outras, a transição pode ser mais complexa, incidindo em dificuldades na escola e nos relacionamentos. Tudo depende de uma complexa rede de fatores e dela sempre dependerá. Por isso, uma transição planejada pode significar a minimização de problemas e uma entrada sem maiores percalços no Ensino Fundamental.

As transições e as mudanças, com suas continuidades e discontinuidades, são sempre oportunidades de crescimento. Disso decorre a importância de que aconteçam como prosseguimento e não como ruptura.

Em consonância com Sim-Sim (2010, p. 113), acreditamos que

[...] a passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e criança) se envolverem em atividades específicas para a transição.

Tendo em vista o exposto, vale ressaltar o princípio de que é preciso viver cada etapa de educação e desenvolvimento em suas máximas possibilidades, como momento presente e com valor em si mesmo. Isso demanda planejar experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças e que fortaleçam a sua autoestima, criatividade, autonomia e autocontrole, criando as condições para que a criança viva a escolarização como sujeito de seus processos.

#### **4. A criança em transição: Da atividade lúdica à atividade de estudo**

Como salientamos na Introdução deste artigo, a transição entre Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental acontece justamente em um momento que é também de transição entre duas etapas da periodização psicológica das crianças. Aos seis anos, elas estão deixando a idade pré-escolar – que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, se estende até essa idade –, e adentrando a idade escolar, cujo início se dá, sob essa perspectiva, por volta dos sete anos de vida.

Nesse sentido, o primeiro ano do Ensino Fundamental, de acordo com a periodização escolar no nosso país, acontece ainda no interior da chamada idade pré-escolar, que tem como atividade principal ou dominante o jogo de papéis, notadamente. Isso, por si só, representa algo essencial para que o processo de transição aconteça de forma respeitosa: as crianças de seis anos, no primeiro ano, continuam a se desenvolver em suas máximas possibilidades quando e porque brincam.

A Teoria Histórico-Cultural nos adverte que cada período do desenvolvimento da criança é marcado pela existência de uma necessidade que

conjuga, simultaneamente, o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e a inserção delas na vida em sociedade. Nesse sentido, a definição da atividade principal – ou daquela que mais potencializa o desenvolvimento da personalidade da criança em cada período – é dada a partir de uma dinâmica que envolve as relações que a criança estabelece com as outras pessoas e as relações que estabelece com os objetos culturais, o que difere de época para época e de cultura para cultura (ELKONIN, 1987).

Na periodização psicológica proposta pela Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Elkonin (1987, p. 196), existem

[...] períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais, cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas.

Sabemos que toda atividade humana é impulsionada por um motivo e busca responder a uma necessidade. As necessidades são alteradas quando existem mudanças do lugar que o sujeito ocupa no âmbito das relações sociais de que participa, as quais evidenciam, por sua vez, modificações não apenas de uma ou outra função psíquica isolada, mas de toda a estrutura global da personalidade da criança no período e dos interesses que a mobilizam (VYGOTSKI, 2006).

Nesse sentido, cada etapa do desenvolvimento das crianças é composta por duas fases. Na primeira, caracterizada pela relação muito próxima das crianças com as outras pessoas, formam-se necessidades cuja satisfação acontece no interior das próprias interações humanas, como logo após o nascimento, com a comunicação emocional que o bebê estabelece com seus familiares e cuidadores, e a partir dos três anos de idade, com os jogos de papéis. Trata-se de fases que podem ser representadas pelo esquema criança-outro, em que o que mais importa para o desenvolvimento são as relações interpessoais. As atividades principais desses períodos acontecem nas trocas

afetivamente matizadas entre adultos e crianças e possibilitam que estas se apropriem dos usos, costumes e valores que caracterizam a vida social, de acordo com as capacidades em desenvolvimento em cada momento.

Na segunda fase, as relações seguem uma dinâmica diferente, ainda que profundamente dependente da esfera motivacional gerada pela atividade principal da primeira fase. Com base nos motivos criados pelas interações com as pessoas, anteriormente, a criança passa a interessar-se pelo mundo cultural a sua volta e pelas atividades operacionais que marcam a vida em sociedade, ampliando sua compreensão dos objetos culturais utilizados nas atividades humanas. Essa relação é, predominantemente, explicada pelo esquema criança-objetos culturais. Isso acontece no segundo ano de vida, quando a atividade principal é a objetual-manipulatória, e aos sete anos, com o início da atividade de estudos (ELKONIN, 1987).

É importante compreender, entretanto, que essa dinâmica comporta um deslocamento entre as atividades e não a simples substituição de uma pela outra. Segundo Pasqualini (2017, p. 78),

[...] as atividades dominantes em cada período de desenvolvimento são superadas na transição ao novo período, o que não significa que são eliminadas: incorporam-se como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornecem bases.

Assim, se cada etapa da periodização do desenvolvimento psíquico da criança compreende duas fases que se organizam, primeiramente, a partir da relação entre a criança e o outro e, mais tarde, entre a criança e os objetos sociais, os motivos das atividades principais de cada etapa se formam na primeira fase e se ampliam na segunda, incorporando, no segundo momento, novas capacidades e novas relações com o mundo dos objetos culturais.

Aos seis anos de idade, a necessidade a ser atendida pela atividade principal ou dominante ainda é a da chamada idade pré-escolar e tem direta relação com as experiências da criança na sociedade, com os adultos e as



atividades que realizam no contexto em que vivem (MARCOLINO, 2017). Trata-se da necessidade de se apropriar das relações humanas e isso acontece, predominantemente, por intermédio dos jogos de papéis ou de faz-de-conta, em que as crianças vivem situações fictícias explícitas, com regras sociais implícitas que definem os papéis que representam, como o brincar de casinha, por exemplo, em que os papéis sociais de mãe/pai e filho são muito bem definidos e exigem comportamentos adequados. Com o decorrer do tempo, quando as crianças já estão mais próximas do fim da idade pré-escolar, essa apropriação das relações humanas também acontece a partir dos jogos com regras explícitas, em que as situações fictícias se tornam implícitas, como acontece nas disputas presentes em jogos de tabuleiro, por exemplo.

Entre a fase caracterizada pelos jogos de papéis e a fase caracterizada pelas atividades de estudo existe uma íntima relação motivacional e apenas quando a criança brinca, de fato, entre três e seis anos, atendendo à necessidade de compreender as relações sociais por intermédio do faz-de-conta, forma as bases necessárias para abrir-se a novos interesses. Ao apropriarem-se do modo como se organizam as relações sociais, no faz-de-conta, passam a questionar-se: o que as pessoas que participam dessas relações sabem sobre o mundo?

Assim, podemos dizer que as características de um período de desenvolvimento posterior começam a mostrar indícios de sua existência ainda dentro do período que o antecede. As crianças começam a se interessar pela escola e pelos conhecimentos ainda na pré-escola. E isso se explica porque a sociedade valoriza a passagem para o Ensino Fundamental como sinal de crescimento. Desse modo, a atividade dominante do período anterior é fonte de desenvolvimento de novos interesses e de novas capacidades psíquicas.

Mas, para tanto, é preciso superar o discurso acerca do crescimento que representa a passagem para o primeiro ano. É necessário que ações efetivas que possibilitem uma transição segura aconteçam na pré-escola e no primeiro ano, quando o desenvolvimento infantil acontece no interior de uma zona estável. Vygotski (2006, p. 255) explica que

Em idades relativamente estáveis [como a que marca o período que se estende dos três aos seis anos], o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança, que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam, mais tarde, como uma repentina formação qualitativamente nova da idade.

As idades estáveis, segundo o autor, sempre precedem idades críticas, que acontecem especialmente nos momentos de viragem, em que toda a personalidade e o comportamento da criança se fazem inteiramente novos. As idades críticas acontecem por volta de um ano de idade; aos três e aos sete anos, sendo sucedidas, mais tarde, pela chamada crise da adolescência. Vygotski (2006, p. 256) assevera que

Os períodos mencionados, externamente, se distinguem por traços opostos aos das idades estáveis. Neles, ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois anos no máximo), se produzem bruscas e fundamentais modificações e rupturas na personalidade das crianças. Em muito breve espaço de tempo, a criança muda por inteiro, se modificam os traços básicos de sua personalidade.

Ora, um período crítico toma espaço justamente por volta dos sete anos de idade. Conforme Leontiev (2004), podemos evitar crises agudas de desenvolvimento – em que a criança entra em conflito com as pessoas de seu entorno e em que pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos (VYGOTSKI, 2006) – quando, no processo de educá-las, respeitamos seus ritmos e as capacidades novas que se formam, permitindo a mudança do lugar social das crianças à medida que podem ocupá-los. De acordo com Facci, “as crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágio, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superaram este modo de vida” (FACCI, 2014, p. 20). Cabe, pois, à escola estar atenta a esses processos e atuar intencionalmente na transição escolar e, por conseguinte, na transição psicológica que toma lugar neste período.

Mas, que mudança marca a chamada crise dos sete anos, que pode acontecer ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental – ano da transição escolar que é nosso objeto de reflexão? Para Vygotski (2006), trata-se da possibilidade de que a criança compreenda, de forma mais global, suas próprias vivências. Isso significa que o menino e a menina de sete anos passam a agir não mais de forma espontânea, como acontecia na idade pré-escolar.

Na idade pré-escolar, “[...] a criança se manifesta externamente tal como é por dentro [...] a ingenuidade interna se revela na espontaneidade externa” (VYGOTSKI, 2006, p. 378). Por volta dos sete anos, no entanto,

A perda da espontaneidade significa que incorporamos a nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o polo oposto da ação ingênua e direta própria da criança [menor]. Não queremos dizer com isso que a partir da crise dos sete anos as vivências diretas, ingênuas e não diferenciadas passam ao extremo oposto; dizemos que, em cada vivência, em cada uma de suas manifestações aparece, com efeito, um certo momento intelectual.

Esse processo de compreensão mais ampla das relações que acontecem entre o meio e si próprias, que marca as vivências da criança aproximadamente aos sete anos de idade, dá mostras de que o seu pensamento está em profunda transformação, o que viabiliza novas relações com o mundo e com as pessoas. A antecipação desse tipo de relações para momentos em que a criança ainda não tem a possibilidade de compreendê-las desrespeita seus ritmos e torna a escolarização uma experiência negativa, que pode gerar conflitos internos e formas de se perceber que comprometem o desenvolvimento das diferentes capacidades e da autopercepção das crianças.

Pasqualini (2014), com base nas pesquisas feitas por Davidov (2008), assegura que a atividade de estudo é aquela na qual, com base nas orientações do professor e nos tempos, espaços e relações que este organiza, a criança se apropria de forma sistemática do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (ciência, arte, filosofia) e das habilidades que são necessárias para atuar nessas áreas da prática social. Esse é o objeto de

apropriação das crianças do Ensino Fundamental, nas escolas. Isso demanda que as crianças, desde cedo, estabeleçam relações entre as suas experiências de vida e o patrimônio histórico-cultural, de forma significativa, a partir de diálogos, investigações, visitas, leituras e exercícios cujo sentido lhes esteja explícito, tendo em vista as características de seu pensamento contextualizado e global, cuja abstração está em vias de construção. E isso se torna possível quando as bases necessárias para essas aprendizagens foram estabelecidas desde a Educação Infantil, nas experiências de brincar, construir, desenhar, pintar, se relacionar com os outros e com a natureza, participar de interações e da brincadeira (BRASIL, 2010).

Diante do que apontamos até o momento, notamos que a política educacional que ampliou o Ensino Fundamental e inseriu a criança de 6 anos nessa etapa, demanda, ainda, um profundo debate entre profissionais e pesquisadores da área. Afinal, mesmo frequentando as salas do 1º ano, elas continuam sendo, incontestavelmente, crianças.

Nesse sentido, a falsa dicotomia entre brincar e aprender na Educação Infantil intensifica-se no 1º ano do Ensino Fundamental, quando as crianças são colocadas em situações rotineiras e formais de abstração precoce, sendo privadas do tempo e do espaço necessários para que vivam suas infâncias.

[...] existe a necessidade urgente da inserção de brincadeiras e práticas lúdicas no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois este se constitui como um direito inalienável da criança, além disso, estas atividades auxiliam no desenvolvimento cognitivo da criança e também ajudam na aquisição de outras competências, a exemplo das habilidades motoras e das interações sociais tão importantes nessa etapa da educação básica (MELO, 2019, p. 320).

Marega e Sforini (2011, p. 149) afirmam a necessidade de que, na organização do ensino do 1º ano do Ensino Fundamental, as atividades lúdicas e de estudo “[...] estejam entrelaçadas, enriquecendo-se mutuamente”. As autoras enfatizam que a forma como o ensino é organizado pode contribuir para impedir ou minimizar crises, que podem ser geradas justamente pela ruptura repentina da atividade lúdica, quando a criança adentra a nova etapa de escolarização.

## Considerações finais

O que pode ser feito nas escolas para possibilitar a articulação entre as etapas, tornando as transições menos abruptas? Marcondes (2012), em consonância com os estudos de Corsaro e Molinari (2005), afirma que a maior proximidade entre as famílias; a integração entre as equipes que compõem as escolas de Educação Infantil e as de Ensino Fundamental; a realização de visitas às escolas ou turmas em que as crianças ingressarão; o conhecimento dos novos professores; a adequação dos espaços da escola; a revisão dos tempos, rotinas, horários e a valorização da brincadeira como atividade infantil por excelência são aspectos necessários. Além deles, o suporte das Secretarias de Educação no que tange à formação continuada das equipes que compõem as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental torna-se essencial.

O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é, sem dúvida, um momento muito importante na vida das crianças, marcado por inseguranças e necessidades de adaptação, próprias de qualquer novo ciclo de vida. Batista (2015) sugere algumas ações para garantir um processo de transição respeitoso, que minimize conflitos e gere pertencimento das crianças ao novo espaço escolar: o conhecimento, por professores e professoras, dos conteúdos e objetivos de ambas as etapas; a partilha de materiais pedagógicos entre as etapas; o diálogo permanente com as crianças de modo a esclarecer dúvidas e dirimir medos relacionados à nova etapa; a organização de visitas recíprocas das crianças e professores; a realização de projetos comuns que integrem docentes e crianças das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; as reuniões e trabalhos coletivos entre docentes e gestores das escolas de ambas as etapas. A participação dos pais, seja em atividades, reuniões ou visitas, também é uma estratégia importante, visando ao envolvimento das famílias no processo de transição.

A transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informações, comunicação nos dois sentidos, confiança mútua entre os principais intervenientes: criança, pais, educadores e professores. Esta transição é muito importante e pode constituir-se facilitadora ou inibidora do modo como a criança pode vir a agir, a viver e a aprender na escola do 1º Ciclo (MARCHÃO, 2002, p. 37).

Seguindo essa lógica, Moss (2011) reitera a necessidade de diálogo entre as duas etapas da Educação Básica e discute quatro possibilidades distintas.

A primeira caracteriza uma relação de subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. “Essa relação é a que mais se aproxima da ideia de escolarização, tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses” (MOSS, 2011, p. 6).

A segunda possibilidade é marcada pelo distanciamento entre as etapas, que se negam reciprocamente. “Nesse caso, a relação [...] pode ser marcada por suspeição e um certo grau de antagonismo, com a educação infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação vista como típica da escola” (MOSS, 2011, p. 6).

A terceira alternativa consiste no preparo da escola de Ensino Fundamental para receber as crianças da Educação Infantil. Trata-se de uma tentativa de continuidade, em que a escola integraria às práticas dos primeiros anos algumas das práticas desenvolvidas na etapa anterior, considerando a promoção de atividades que buscam a criação de um ambiente favorável às crianças que estão ingressando na segunda etapa da Educação Básica.

A quarta possibilidade, defendida por Moss (2011) como ideal, é a que estabeleceria um ponto de convergência pedagógica entre as duas etapas, já que ambas, com tradições e culturas diferentes, produzem práticas, valores e concepções praticamente opostos na prática observada. Nesse sentido, seria necessário realizar uma aproximação para que, de forma colaborativa, novas concepções, valores e práticas pudessem ser partilhadas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em outras palavras, o ideal seria a construção

de uma relação de parceria e de trabalho conjunto em um projeto comum. Moss (2011, p. 9) afirma que “[...] essa relação, em que nenhuma das duas culturas supera a outra, visa à união em um ‘ponto de convergência pedagógica’ para criar e pôr em prática uma cultura comum que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária entre a educação infantil e a escola”.

Se a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é uma exigência já prevista nos documentos oficiais, fazem-se urgentes o acordo e o diálogo entre os sujeitos que, com seu trabalho, concretizam a educação das crianças nas duas etapas, sejam eles os gestores, os colaboradores, os professores e professoras, além dos pais.

As singularidades das infâncias precisam ser respeitadas na organização do trabalho pedagógico desenvolvido tanto na primeira quanto na segunda etapa da Educação Básica para que o direito das crianças à educação humanizadora e integral seja garantido.

## Referências

AGUIAR, Sinara Narciso de Lima. *Da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos (as) na Universidade Federal do Amazonas*. 2021.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2021. Disponível em:

[http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8453/5/Dissertação\\_SinaraAguiar\\_PPGE.pdf](http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8453/5/Dissertação_SinaraAguiar_PPGE.pdf).

BATISTA, Tânia Cristina de Paiva. *Do jardim de infância ao 1º CEB – Apoiando a transição*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em:

[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16780/1/RE\\_T%C3%A2nia%20Batista\\_%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16780/1/RE_T%C3%A2nia%20Batista_%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf).

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais*. Brasília, DF, 2004.



BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.114/2005*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274/2006*. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do EF aos 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 12.796/2013*. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 2017.

DIAS, Edilamar Borges. *Da educação infantil para o ensino fundamental: Outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2014. Disponível em: [http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Edilamar\\_Borges\\_Dias.pdf&current=/Dissertacoes](http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Edilamar_Borges_Dias.pdf&current=/Dissertacoes).

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância*. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Ced.* Campinas, v. 24, n. 62, 2014.

HECK, Cristiane Schevinski. *Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: articulação necessária e possível*. 2012. 52f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/1621>.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCHÃO, Amélia. Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas primeiras etapas da educação básica (Educação Pré-escolar, 1º ciclo). *Revista Aprender*, n.º 26., 2002. Disponível em: [https://scholar.google.pt/citations?user=KN\\_Ms1EAAAAJ&hl=pt-PT](https://scholar.google.pt/citations?user=KN_Ms1EAAAAJ&hl=pt-PT).

MARCONDES, Keila Hellem Barbato. *Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101554>.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. SFORNI, Marta Sueli de Faria. Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Brasil, 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6293>.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELO, Suely Amaral. *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 153-164.

MELO, José Carlos de. A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. *Revista Humanidades e Inovações*, São Paulo, v. 6, n. 15, 2019.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*. vol. 41. n.º 142, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P/abstract/?lang=pt>.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões Contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8FNP4D>.

PASQUALINI, Juliana C. Contribuições ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211>.

PASQUALINI, Juliana C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017, p. 63-90.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, Eduardo. *Transições da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Doutor João dos Santos, Lisboa, 2002.

SACRISTÁN, José. *La diversidad de la vida escolar y las transiciones*. Madrid: Morata, 2007.

SIM-SIM, Inês. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. 1º. *Encontro Internacional do ensino de Língua Portuguesa*. Actas. I EIELP Lisboa, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV: Psicologia Infantil*. Madrid: A. Machado. Libros, 2006.

Recebido em julho de 2022.  
Aprovado em agosto de 2022.