

## O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I A PARTIR DA LEI 11.274/2006: Um olhar sobre as práticas educacionais

Núbia Miranda dos Santos Sales<sup>1</sup>  
Simone Santos Carvalho Santório<sup>2</sup>

“Não há transição que implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos, e o que somos, para sabermos o que seremos.”

*Paulo Freire*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os impactos do processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I a partir da promulgação da lei 11.274/2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração. O estudo parte da premissa que todo processo de transição gera impactos – alterações sociais, físicas e psicológicas e envolve desafios. Com efeito para desdobramento do tema, o trabalho estrutura-se da seguinte forma: aborda o papel do educador; da escola e da família como pilares para o sucesso nesta nova etapa – sob o olhar das práticas educacionais. É possível afirmar que os seus resultados podem contribuir para melhoria nas relações entre os agentes educativos – criança, educador e família, refletindo ganhos no processo de ensino-aprendizagem e interação familiar.

**Palavras- Chaves:** Transição Escolar, Impactos, Agentes educativos, Desenvolvimento cognitivo, Aprendizagem.

### ABSTRACT

This article aims to discuss the impacts of the transition process from early childhood education to Elementary School after the enactment of the law 11.274/2006, which extends the basic education to a nine-year term. The study starts from the premise that every transition process generates impacts - social, physical and psychological changes and involves challenges. In order to unfold the theme, this work is structured as follows: it approaches the role of the educator; school and family as pillars for success in this new stage - under the gaze of educational practices. It is possible to affirm that the results can contribute to an improvement in the relations between the educational agents - child, educator and family, reflecting gains in the teaching-learning process and in the family interaction.

**Keywords:** School Transition, Impacts, Educational agents, Cognitive development, Learning.

### 1. INTRODUÇÃO

A vida, fundamentalmente passa por três fases, a infância, a adolescência e a fase adulta (Biaggio, 2003). E cada passagem representa evolução e crescimento, entretanto, para evoluirmos somos desafiados a lidar com os impactos destas mudanças. Em meio aos diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano

---

<sup>1</sup> Graduanda de Pedagogia pela Faculdade Multivix Cariacica.

<sup>2</sup> Graduanda de Pedagogia pela Faculdade Multivix Cariacica.

encontra-se o ambiente escolar que evidencia etapas delimitadas, sendo a primeira delas da educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Portanto, o principal objetivo deste trabalho é avaliar como ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I a partir da promulgação da lei 11.274/2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, através do estudo dos impactos na criança de seis anos e da importância dos agentes educativos como facilitadores deste processo. Sob a perspectiva das variáveis afetivo-cognitiva, busca-se compreender qual o perfil da criança de seis anos, como ocorre o desenvolvimento cognitivo; e como uma criança pode adaptar-se ao meio diante do processo de transição vivido no ambiente educacional.

Ao ingressar no ambiente escolar a criança irá passar por processos de transição que certamente a fará evoluir. Considerando que todo processo de mudança gera impactos, principalmente no que remete a sentimentos como medo, ansiedade, insegurança, estresse, entre outros, torna-se necessário que essas transformações sejam conduzidas da forma mais branda e coerente possível. Considera-se que a criança, ainda em fase de desenvolvimento e formação do caráter, não dispõe de habilidades sociais para lidar com este processo sem que haja a participação efetiva de todos os agentes educativos (Biaggio, 2003). Do contrário, a passagem de uma fase para outra pode ser ainda mais angustiante e acarretar em problemas de comportamento que refletirão ao longo dos demais estágios de desenvolvimento.

Diante deste contexto surgem alguns questionamentos: No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, qual o papel da escola, do educador e da família como agentes facilitadores em seus aspectos cognitivo-afetivo? Qual o perfil da criança de seis anos, atual aluno do Ensino Fundamental I? Na prática, o discurso inovador da lei 11.274/2006 vem sendo exercido pelos profissionais da área? O estudo parte da premissa de que todo processo de transição gera impactos - alterações sociais, físicas e psicológicas e envolve desafios.

Desta forma, considerando a importância do principal agente educativo envolvido – a criança – a temática aborda o papel do educador, da escola e da família como pilares para o sucesso nesta nova etapa. O trabalho alude as mudanças com a implantação da lei 11.274/2006 e como estas mudanças refletem no processo de transição escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se metodologia bibliográfica como principal instrumento para a elaboração do trabalho, além de pesquisa de campo como observação realizada em duas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no ano de 2015 no município de Viana no estado do Espírito Santo. Com base na literatura pesquisada de autores que tratam o tema, bem como os documentos publicados pelo Ministério da Educação quando da implantação da lei, buscou-se responder aos objetivos e questões abordadas no texto.

## **2. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

O dicionário Aurélio da língua portuguesa apresenta uma definição de fácil entendimento para a palavra cognição, como sendo ato de conhecer; conhecimento, percepção. O mesmo dicionário conceitua a palavra desenvolvimento como, ato, processo ou efeito de desenvolver (-se), acontecimentos, ações, aprimoramento. Para Biaggio (2003), ao discutir o conceito de desenvolvimento não é possível restringi-lo a determinada faixa de idade, sendo necessário estudar o desenvolvimento no decorrer da vida do indivíduo.

Biaggio (2003), afirma que a psicologia do desenvolvimento é extremamente abrangente e que a essência de suas análises, encontra-se em avaliar os processos intra-individuais e ambientais que levam as mudanças de comportamento. Tomando por base que desenvolvimento se relaciona ao processo de crescimento, e cognição como

a capacidade que o indivíduo possui de adquirir conhecimento, é possível afirmar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo e ocorre ao longo da vida, através dos períodos de transição vivenciados a partir do nascimento.

A entrada na escola representa um dos principais estágios de evolução e crescimento, é a partir deste ciclo que a criança desenvolve sua identidade, mediante as inúmeras situações de aprendizagens que ocorrem através das interações com outros seres sociais. E sobre o “ser social”, Piaget descreve, que o de mais alto nível é justamente aquele que consegue se relacionar com os seus semelhantes de maneira equilibrada (La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). Ao elaborar a definição do “ser social” e em consonância com o equilíbrio das relações entre os seres, segundo o conceito de Piaget, os autores afirmam que enquanto criança, o homem de modo geral, ainda não possui habilidades intelectuais para troca de conhecimento no desenvolvimento das relações. Fazendo referência ao pensamento operatório descrito por Piaget, escrevem:

[...] Dito de outra forma, a maneira de ser social de um adolescente é uma, porque é capaz de participar de relações como aquela descrita pela equação, e a maneira de ser social de uma criança de cinco anos é outra, justamente porque ainda não é capaz de participar de relações sociais que expressam um equilíbrio de trocas intelectuais [...] (LA TAILLE, OLIVEIRA E DANTAS, 1992, p.14)

Portanto, para que este equilíbrio seja alcançado o indivíduo passará por diversas etapas que segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992), definirão qualidades diferenciadas do “ser social”, e estas, acompanham as etapas do desenvolvimento cognitivo.

Aliado a ideia do processo de desenvolvimento como a prática de interações sociais, e baseando-se nos princípios de Vygotsky, é possível afirmar que o homem é um ser social em desenvolvimento, a começar de seu nascimento, e todas as suas ações advêm pela existência de um outro social. Como descrevem La Taille, Oliveira e Dantas:

[...] Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p.24)

Desta forma, a construção do desenvolvimento humano é condicionada pela cultura na qual o sujeito está inserido, embora o conhecimento seja uma construção individual, ele deve ser mediado pelos fatores sociais. Wadsworth (2000), fundamentado em Vygotsky, aponta que a aprendizagem dos conceitos culturalmente modelados conduz ao desenvolvimento, e o professor e instituições devem modelar ou explicar o conhecimento, por consequência, a criança construirá o seu próprio conhecimento interno com base no que é modelado. Logo, no que diz respeito ao estudo das relações, escola, educador e família como facilitadores no processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, observou-se que para a construção do desenvolvimento cognitivo, a interação pode acontecer além dos limites do ambiente escolar.

Nunes e Silveira (2009), esclarecem que a transição de um desenvolvimento menos complexo para outro de maior complexidade, não pode ocorrer de modo mecânico. Ao deixar a Educação Infantil, a criança não poderá ser simplesmente submetida ao novo modelo de ensino-aprendizagem, sem que haja qualquer tipo de conexão entre os diversos atores. Escola, professor e família, juntos podem cooperar para o êxito da

evolução do desenvolvimento sem ferir o direito da autodescoberta. Sobre a passagem de um nível para o outro, Nunes e Silveira afirmam que:

[...] É importante salientarmos que a passagem de um desenvolvimento menos complexo para o superior, não se dá numa conexão mecânica, num processo de aprendizagem em que os estímulos externos incidem de forma direta sobre o sujeito, transformando-o. Ao contrário, no desenvolvimento cultural do sujeito ele passa por uma mudança interna dos “processos naturais”. E isto não é algo fornecido biologicamente ou pelo meio, mas é fruto da atividade da espécie humana frente às oportunidades oferecidas pelos contextos histórico e cultural do qual faz parte, e que ao mesmo tempo por ela é reconstruído. (NUNES e SILVEIRA, 2009, p.99)

Neste contexto, em relação ao desenvolvimento da criança, entende-se que os processos de aprendizagem e ensino são inter-relacionados e de acordo com Piaget ao ser citado por Medeiro, Souza e Cruz (2008, p.19) “[...] é preciso haver respeito ao desenvolvimento da criança, uma vez que ela passa por etapas distintas, para o desenvolvimento intelectual [...]”. Para Piaget a aprendizagem na criança se dá pela construção e reconstrução do seu pensamento, através dos mecanismos de assimilação e acomodação de esquemas. Piaget divide este processo de desenvolvimento cognitivo em quatro estágios; Sensório-motor (0-2 anos), Pré-operatório (2-7 anos), Operatório Concreto (7-11 anos) e Operatório Formal (11-15 anos ou mais), estes estágios estão interligados ao processo afetivo e cognitivo vivido pela criança. Embora não se pretenda definir as características de cada estágio de desenvolvimento, é relevante abordar ainda que de forma sucinta, o estágio pré-operatório, uma vez que, a criança de 6 anos, eixo principal desta pesquisa está inserida nesta etapa.

Wadsworth (2000), expõe com base na teoria de Piaget que a criança ao sair do estágio sensório-motor, em que seus pensamentos ocorrem predominantemente por meio de ações, evolui para o estágio do pensamento pré-operatório, nesta fase a criança constrói a capacidade de conceituar e representar o mundo ao qual está inserida, suas ações podem ser mentalmente elaboradas.

Durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional (dos 2 aos 7 anos, em média), uma criança evolui de um ser que funciona de um modo predominantemente sensório-motor, e cujo “pensamento” se dá através de ações, a um ser que funciona de modo cada vez mais conceitual e representacional. Gradativamente, ela passa a ser capaz de representar eventos internamente (formular sequências de ações na representação, ou pensar) e torna-se menos dependente de suas ações sensório-motoras para direcionar o comportamento. (WADSWORTH, 2000, p.65)

Em síntese, o estágio pré-operatório é caracterizado pela capacidade de desenvolver o domínio da linguagem como instrumento socializador. Dito de outra maneira, o estágio pré-operatório consiste no aprendizado progressivo, é neste período que a criança desenvolve seus esquemas para construção do conhecimento, torna-se capaz de desenvolver conceitos, assimilar situações e experimentar o real por meio das representações simbólicas, tais como os “jogos de faz-de-conta”. A criança tem neste estágio o brincar como principal atividade, deste modo, as brincadeiras tornam-se momentos de aprendizado e não apenas diversão. E sobre as brincadeiras Silva afirma:

[...] Pelas brincadeiras a criança conhece o espaço, aprende a respeitar a natureza e reconhece-la como fator vital à vida dos organismos, exercita seu raciocínio, reproduz cenas cotidianas, faz críticas aos

fatos da vida, conhece regras e padrões sociais. (SILVA, 2011, p.21)

Atrelado a este pensamento, Casagrande (2014, p.9) descreve que “[...] não se pode deixar de lado as brincadeiras, e o ato de brincar, já que estamos falando de crianças e é por meio da brincadeira que desenvolve imaginação, percepção, criatividade, motivações [...]”. Nesta perspectiva o brincar é compreendido como indispensável para o desenvolvimento integral da criança. A autora considera que o direito à infância é consolidado pelo direito de liberdade do brincar, quando escreve:

Dessa forma, consideramos o brincar um direito de liberdade, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança. Assim o brincar visto como direito de liberdade a ser exercido pela criança deve contar com o dever de apoio do professor no contexto escolar. [...] (CASAGRANDE, 2014, p.18)

A resolução nº 5 de 2009 define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (DCNEIs, RESOLUÇÃO CNE/CEB, n.5/09)

Kramer (apud Kramer et al, 2001, p.19), afirma que o conceito de infância nem sempre existiu da mesma maneira, é uma construção histórica e social que sofreu modificações ao longo dos tempos. Deste modo, considerando a criança com sujeito histórico, social e de direitos, compreende-se que os conceitos de “criança” e “infância”, estão de modo direto interligados as mudanças sociais, políticas e culturais de cada época.

Em referência ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, o direito à infância deve ser assegurado. É no processo de escolarização que a criança vivencia suas primeiras transições de vida, interage, troca experiências e produz cultura. Por conseguinte, o direito à infância muito mais que garantido, deve torna-se parte constituinte à educação. Casagrande (2014, p.13), contribui dizendo que “[...] Tanto na educação Infantil quanto no Ensino Fundamental deve-se levar em conta direitos sociais que precisam ser assegurados e o trabalho pedagógico deve ser singular no que diz respeito as ações infantis e o direito à brincadeira. [...]”

### **3. ADAPTAÇÃO AO MEIO**

*Como uma criança pode adaptar-se ao novo meio educacional?* Marturano, Trivellato-Ferreira e Gardinal (2009) afirmam que:

O ingresso no ensino fundamental traz demandas novas para as crianças, tais como aprender a lidar com um novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de iguais e enfrentar demandas acadêmicas mais desafiadoras. Inúmeras mudanças então ocorrem simultaneamente, requerendo adaptações elaboradas. [...] no plano acadêmico, a criança se depara com uma extensa agenda de novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados. [...] (MARTURANO, TRIVELLATO-FERREIRA e GARDINAL, 2009, p. 93)

Empiricamente, é possível afirmar que lidar com o novo, implica em ter que lidar com sentimentos diversos, como o medo e insegurança, e seja qual for a idade terá que ser bem administrado. Enfrentar a passagem de um ciclo ao outro, pode levar a incidência de crianças que no contexto da vida escolar apresentam mudanças de comportamento.

Meninos e meninas antes, extrovertidos e desinibidos, ficarem com dificuldades para integrar-se. Crianças que antes gostavam de frequentar a creche/pré-escola e agora não querem mais ir as aulas. Mostram-se tímidos, inseguros, isolados, ou por vezes, rebeldes. Snyders (1996, p.70) reconhece que pelo excesso de tensões “[...] o aluno pode sentir sua originalidade individual ameaçada tanto por seus pares quanto por seus superiores ou pela instituição [...]”. A intensidade do estresse enfrentado no cotidiano escolar pode acarretar em alterações nas características psicológicas das crianças e conseqüentemente no fracasso ao longo de toda trajetória. Assim, estabelecer vínculos de segurança nos primeiros momentos da convivência na comunidade escolar pode contribuir para o sucesso dos “pequenos estudantes”.

É pertinente a avaliação da lei de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, pois esta alteração pode ser considerada como um dos grandes impactos no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. Sob a prerrogativa de melhorar as condições na educação básica, a lei 11.274/2006 determina a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, tornando obrigatório a entrada de crianças de seis anos de idade nesta etapa. De acordo com as diretrizes instituídas a partir da lei, as crianças terão maior tempo para aprendizagens de alfabetização e do letramento (Brasil, 2009). O Ministério da Educação, ao divulgar o terceiro relatório com orientações gerais para inclusão das crianças de seis anos (Brasil, 2006, p.17) afirma que “[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série [...]”, o objetivo é gerar uma nova estrutura de organização dos conteúdos de acordo com o perfil dos alunos.

No tocante ao questionamento, sobre como uma criança de seis anos pode adaptar-se ao meio o mesmo documento (Brasil, 2006) indica que a concepção sobre a infância vem sofrendo mudanças com o passar do tempo, e designa o perfil da atual criança de seis anos:

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. [...]. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere a construção de sua autonomia e de sua identidade. (BRASIL, 2006, p.19)

De acordo com o exposto no texto, o aluno que atualmente ingressa no “novo” Ensino Fundamental, é perfeitamente capaz de assimilar a nova estrutura da educação básica, logo, é também capaz de adaptar-se ao meio em detrimento de sua idade. Considerando o perfil do “novo aluno” do Ensino Fundamental, um dos grandes desafios para os agentes educativos, a saber, a escola, o educador e a família, está em integrá-lo e associa-lo ao meio, respeitando as diferenças nas dinâmicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sem perder a abrangência do conceito infância. Diante disto, é importante observar alguns pontos que são de extrema relevância para adequação e adaptação. O Ensino Fundamental não pode ser visto como ruptura, já que a criança se encontra em processo de evolução e construção de sua nova identidade. Casagrande (2014) escreve:

Nesse momento do ingresso da criança no Ensino Fundamental, a criança ainda se encontra num momento evolutivo, desenvolvendo sua personalidade, transitório da educação infantil, em que prevalecia (ou deveria prevalecer) o lúdico, o brincar e vivências promotoras de

aprendizagem. Parece que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não é caracterizada como uma continuidade no processo de ensino, mas uma ruptura, uma fragmentação entre os dois ciclos de ensino, em que a criança deixa um espaço com características lúdicas para ingressar em um ambiente em que o professor segue ordens e regras com a única finalidade de ensiná-lo a ler e escrever, desconsiderando o sujeito desse processo. [...] (CASAGRANDE, 2014, p.8)

É imprescindível que a escola esteja preparada, quanto ao espaço físico e o quadro de profissionais. Ceccon, Oliveira e Oliveira (2002), definem de maneira objetiva o papel da escola - “dar instrução a todos”. Sendo assim, no que se refere ao desenvolvimento, a escola deve ir além dos processos administrativos e alinhar as dimensões afetivo-cognitivo para o desenvolvimento integral da criança. Nascimento<sup>3</sup> (2007), contextualiza este aspecto, discutindo a questão dos espaços escolares e as dimensões do conhecimento. Sobre o papel da escola, ela diz:

[...] se acreditamos que o papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimento por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato historicamente construído pela humanidade [...] (Brasil, 2007, p. 28)

Destaca-se a dimensão afetiva no momento de introdução ao Ensino Fundamental, como forma de adaptação ao meio. Snyders (1996, p.75), coloca o importante papel das relações interpessoais e da vivência na escola, “a escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de idéias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência”. Aos profissionais, cabe o entendimento de que a atualização curricular, assim como o equilíbrio emocional é fator essencial para atender aos alunos de modo eficaz, tendo em vista que no primeiro ano do ensino fundamental o estudante encontra-se em fase de adaptação, e ainda não compreende bem o conceito “sala de aula”.

Assmann (1998), define o belo e encantador papel dos docentes como facilitadores no processo de adaptação ao meio, ao citar Rubem Alves, ele diz que o educador tem o papel da sedução, o papel de desfazer as resistências ao prazer do conhecer e de se relacionar com os novos colegas, a nova escola, a nova estrutura. É fato que esta responsabilidade é desafiadora, apesar do discurso inovador da lei 11.274/06, por vezes a realidade das escolas é difícil e angustiante, também para os professores. Conforme exemplifica Ceccon, Oliveira e Oliveira (2002), no contexto geral os professores têm que resolver sozinhos os problemas que aparecem em sala de aula, razão pela qual se sentem desmotivados e adotam uma postura de atitude “autoritária em relação aos filhos e aos pais” - “aquele que sabe o que eles não sabem”.

Via de regra, a “função maior” para a socialização e adaptação ao meio escolar cabe a escola e aos educadores. Entretanto, à família, vale estabelecer participação ativa neste processo, entendendo que a responsabilidade pelo sucesso na fase inicial também depende da interação familiar e não se restringe a efetivação da matrícula em cumprimento ao protocolo. Como mãe de crianças de seis anos que passaram pelo processo de transição durante a pesquisa, foi enriquecedor reconhecer que é papel da

---

<sup>3</sup> A Infância na escola e na vida: Uma relação fundamental, texto escrito por Anelise Monteiro Nascimento, anexo ao documento **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança com seis anos de idade**. Brasília, MEC, 2007.

família, estabelecer práticas que conduzirão ao sucesso da transição escolar. Esta pesquisa não pretende apresentar os caminhos percorridos como chave para a solução de possíveis desvios, como por exemplo, os alunos que se queixam do ambiente escolar nos primeiros meses e os pais, acatam as queixas e permitem o aumento no índice de absenteísmo nas escolas ou ignoram as reclamações e o grau de insatisfação de seus filhos e os obrigam a frequentar as aulas, sem buscar compreender as razões de sua insatisfação. Chegam cansados do trabalho, e precisam se ocupar de outras atividades (Ceccon, Oliveira e Oliveira, 2002). O estudo convida a reflexão e ao exercício da comunicação, a partir do ambiente familiar, é importante ouvir a criança e a reconhecer como “ser social”. Estendendo a participação a programas e projetos que visam amenizar os impactos da transição, o texto de Goulart<sup>4</sup> (2007), no relatório com as instruções para inclusão do aluno de seis anos ao Ensino Fundamental destaca o papel da família e escreve:

[...] A integração família-escola desempenha papel de destaque nesse processo. É certo que nem todas as famílias participam ou podem participar, da mesma maneira, mas vale a pena incluí-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo isso está ligado as histórias de vida das crianças. (BRASIL, 2007, p.89)

Assim, a adaptação é um conceito motivacional e ocorre mediante a necessidade interna ou de algum valor para o indivíduo que a vive. As necessidades e valores pertencem ao domínio afetivo (Wadsworth, 2000), e exercer o papel de agentes facilitadores culminará no empenho das crianças nos processos de aprendizagem e a busca pelo conhecimento.

#### 4. PESQUISA, ANÁLISE E RESULTADOS

A pesquisa de campo ocorreu com base em observação participativa onde o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entender as ações no contexto da situação observada, julgando por indispensável a compreensão do cotidiano das instituições escolares sob a ótica das práticas educacionais, compreende-se que essa abordagem proporciona ao pesquisador maior entrosamento com os sujeitos da pesquisa. Como afirmam Marconi e Lakatos:

A observação ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. [...] tem como principal objetivo registrar e acumular informações. Deve ser controlada e sistemática. Possibilita um contato pessoal e estreito do investigador com o fenômeno pesquisado. (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 277)

Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem. A observação participativa foi realizada em uma escola de Educação Infantil e outra do Ensino

---

<sup>4</sup> A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos orientadores, texto escrito por Cecília Goulart, anexo ao documento **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança com seis anos de idade**. Brasília, MEC, 2007.



Fundamental I da rede municipal de Viana (ES), no período de fevereiro a dezembro do ano de 2015. Os sujeitos da pesquisa são alunos do último ano da educação infantil – chamados de grupo 5 – alunos ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental, professores e acadêmicas estagiárias de pedagogia. Fundamentando-se na metodologia utilizada, foi dispensado o uso de questionários e formulários, atendo-se as observações e o diário de bordo, o que não impediu que houvesse eventos com perguntas e respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

#### 4.1 Pesquisa: Um Olhar Sobre As Práticas Educacionais

Durante a observação participativa nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, as pesquisadoras destacaram alguns fragmentos de conversas ou situações registradas no diário de bordo, para contextualizar as práticas vivenciadas nos ambientes educacionais. **“Considero o brincar como essencial para o desenvolvimento de minhas crianças”** (Professora regente – grupo 5, Educação Infantil. Diário de Bordo, 2015).

Baptista (2010, p.2), descreve que a educação infantil “[...] possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são os sujeitos para os quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. [...]”. O principal objetivo desta primeira etapa da Educação Básica é o pleno desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (LDB 9394/96). As interações e as brincadeiras são os eixos norteadores das práticas educacionais da educação infantil, é por meio delas que a criança se manifesta apropria e produz cultura. As observações na sala do grupo 5, na educação infantil possibilitou as pesquisadoras compreender a importância destas práticas no processo de aprendizado das crianças envolvidas. Verificou-se também que as atividades como, roda de conversa, faz-de-conta, momento do “parquinho”, dia do brinquedo, dia do cinema assumem centralidade nas práticas educacionais desta turma, as brincadeiras ora supervisionadas pela professora, ora livres estiveram presentes em diversos momentos.

**“A minha escola é de desenhar, pintar e brincar, a da minha prima é de escrever!”** (Estudante, 5 anos, Educação Infantil. Diário de Bordo, 2015), analisando a fala da do aluno, ao dizer, “minha escola é de desenhar, pintar e brincar”, observou-se que a criança neste estágio já está familiarizada com as rotinas escolares e se reconhece como parte integrante do meio. Quando ele diz, “a da minha prima é de escrever”, evidenciou que mesmo estando em permanente contato com o sistema da linguagem escrita, mediante o uso de livros, histórias, músicas, letras, agendas, calendários, caderno, entre outros, a criança da educação infantil, não compreende este processo como apropriação da escrita. Neste sentido, ela considera que somente fará parte desta cultura ao ingressar no ensino fundamental. Assim, as pesquisadoras concluíram que o anseio em compreender e apropriar-se da linguagem escrita, resulta à criança do último ano da educação infantil, o desejo em inserir-se ao novo ambiente educacional.

#### O ingresso no Ensino fundamental

**“Nessa escola a gente copia muito dever... eu quero voltar para minha escolinha... eu gostava mais da outra escolinha!”** (Estudante, 6 anos, Ensino Fundamental. Diário de Bordo, 2015). O ingresso da criança no ensino fundamental, como já mencionado, por vezes, motiva-se pela expectativa de inserir-se no mundo letrado. Contudo, a fala da estudante, indica que para muitas crianças esse processo torna-se dolorido, uma vez que, deverá adaptar-se a novas demandas e rotinas exigidas do atual sistema de ensino. Contribui para esta afirmativa as falas de Marturano, Trivellato-Ferreira e Gouveia;

[...] As crianças devem adaptar-se a um sistema ecológico que espera delas o cumprimento de diversas metas de aprendizagem e socialização, a serem alcançadas com menos supervisão e maior autonomia que na educação infantil [...] (MARTURANO, TRIVELLATO-FERREIRA e GOUVEIA, 2009, p.94)

É importante compreender que o processo de transição induz ao processo de desenvolvimento, contudo, recuperando a falas de Nunes e Silveira (2009), a passagem de um desenvolvimento menos complexo para outro de maior complexidade, não deverá ocorrer de modo mecânico, é preciso considerar que a criança de seis anos, atual aluna do ensino fundamental, ainda não está habituada aos programas e conteúdo do ensino formal, sendo necessárias práticas pedagógicas que deem continuidade às experiências vividas na educação infantil ou na família.

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2006, p. 21)

Sabe-se que a educação infantil tem como eixos norteadores às práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras, portanto, para este novo aluno do ensino fundamental o aprender ainda está relacionado a estas práticas, visto que apenas dois meses separam as duas etapas da educação básica. Como afirma Cardoso (2013, p. 22), “[...] Para a criança de 6 anos, ex-integrante da pré-escola, o aprender continua relacionado à brincadeira, à diversão, ao entretenimento, à ludicidade, pois a sua saída da pré-escola é muito recente. [...]”, sendo assim, as práticas educacionais do primeiro ano precisam estar atentas a atividades que promovam o desenvolvimento desta criança em seus aspectos cognitivos e sociais. Durante as observações na sala do 1º ano do ensino fundamental, as pesquisadoras identificaram que a ausência das brincadeiras e de atividades lúdicas estão entre os principais fatores que tornam o processo de transição mais complexo. **“Eu só brinco quando meus colegas não fazem bagunça!”** (Estudante, 6 anos, Ensino Fundamental. Diário de Bordo, 2015), para Malta e Sicca (2012, p. 3) “[...] as brincadeiras e os momentos de brincar devem ser atividades permanentes nas rotinas, ou seja, elas devem acontecer com frequência no cotidiano escolar”. Contudo, tomando como base a fala da criança, as pesquisadoras observaram que os poucos momentos em que as brincadeiras aconteciam em situações espontâneas eram como forma de incentivo àqueles que tiveram um bom comportamento ou punir os “rebeldes”. Neste sentido, o brincar não cumpre sua função pedagógica e principalmente, não é compreendido com um direito da criança.

**“Minha turma está muito atrasada, tem criança que nem conhece as vogais ainda”** (Professora regente, primeiro ano, Ensino Fundamental. Diário de Bordo, 2015), quando questionada sobre a importância do brincar no ensino fundamental, a professora do (1ºA), afirmou que apesar de saber que as brincadeiras têm um papel importante na vida das crianças, ela não pode abrir muito espaço para esta prática, primeiro porque a escola não tem estrutura para as crianças brincarem e segundo porque ela tem que dar conta dos conteúdos pré-estabelecidos. Justificando-se com frase descrita acima. Diante do exposto, verificou-se que na prática, o direito do brincar, que deveria ser assegurado no ensino fundamental, muitas vezes tem sido negado, conseqüentemente nega-se o direito à infância. Martinati e Rocha<sup>5</sup> (2011), ao serem citadas por Malta e

<sup>5</sup> MARTINATI, A.Z; ROCHA, M. S. P. M. L. **Do outro lado**: a voz da criança na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste. Rio de Janeiro: Anais Anpedinha, 2011.

Sicca (2012, p. 3), afirmam que o processo de transição da pré-escola para o ensino fundamental deveria garantir a continuidade do processo educativo que já estava em curso, mas na prática o que ocorre é uma brusca mudança, onde o brincar dá lugar ao estudar, foco do ensino fundamental.

... **“A escola não tem estrutura para as crianças brincarem.”** (Professora regente, primeiro ano, Ensino Fundamental. Diário de Bordo, 2015). Compreende-se a escola como ambiente socializador, que em suas ações promove o desenvolvimento, a interação, a imaginação e criação, em vista disso, os educadores, diretores e pedagogos precisam atentar-se as práticas que promovam esse ambiente, Silva (2011, p.31), destaca que é necessário que estes agentes educacionais “[...] percebam como usam e como é o relacionamento da criança com o espaço/ambiente escolar para aferirem sobre as possíveis implicações no desenvolvimento humano, a partir da infância.” Fundamentando-se na autora, e analisando a fala da professora, entende-se que o ambiente escolar precisa ser favorável ao desenvolvimento da criança, ele não precisa ser completo, precisa ao menos propiciar condições para que as interações aconteçam. Silva, ao citar Lima (1989), afirma:

Assim, a escola como ambiente para crianças deve ser rico, ser variado em estímulos sensorial, motor, cognitivo e social. É neste ambiente que a criança terá sua rede social, cultural, afetiva e cognitiva ampliada. O ambiente deve ser cuidadosamente pensado para estimular a curiosidade e a criatividade da criança; não que deva ser completo, ao contrário, deve ser arquitetado de tal maneira que propicie a intervenção da própria criança, para que ela conheça e se aproprie desse espaço físico, sem medos, participando de sua organização e colocando suas marcas, delimitando seu território (SILVA, 2011, p. 18)

Sendo assim, quando a escola assume o papel de ambiente socializador que é, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, “o professor e uma gestão educacional, atentas ao ambiente, procuram organizá-lo, mesmo que carente de recursos, em um ambiente com desafios cognitivos e que amplie o conhecimento da criança e demais usuários” (Silva, 2011, p. 21).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, todo processo de transição, seja qual for a etapa da vida, contribui para o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, somos desafiados a lidar com as mudanças e incertezas que se revelam ao longo deste processo. Nota-se que na transição da educação infantil para o ensino fundamental a criança é movida por diversos sentimentos, provocados pela expectativa de inserir-se em um novo ambiente educacional, que exigirá dela um nível maior de autonomia. O desejo por expandir seu conhecimento e especialmente apropriar-se da leitura e da escrita, produz na criança de seis anos o anseio em pertencer ao primeiro ano do ensino fundamental. No entanto, adaptar-se ao novo ambiente para muitas, torna-se um processo dolorido. Sendo assim, a partir da análise e tendo em vistas as práticas educacionais e o papel dos agentes educativos como facilitadores deste processo, é possível concluir que dez anos após a promulgação da lei 11.274/2006, e seis anos após o prazo estabelecido para sua implantação, o atual cenário ainda conta com escolas e educadores que não sabem lidar com o perfil do aluno de seis anos – que não os reconhece e tão pouco reconhece as suas necessidades e peculiaridades, fato este, que pôde ser percebido e fundamentado de maneira empírica nas experiências vividas pelas pesquisadoras como estagiárias da escola do Ensino Fundamental I no ano de 2015. Logo, é necessário que escola e educadores promovam práticas pedagógicas que respeitem a criança como

sujeitos do aprendizado, histórico e de direitos, que assegurem o direito à infância. Práticas que segundo Cardoso (2013, p.87) “[...] estabeleça um ensino que atenda às especificidades, tão faladas, das crianças de seis anos no EF, conhecendo suas capacidades e compreendendo seus limites.”

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN; Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aparente. 2. ed. Petrópolis, 1998. 251 p.
- BAPTISTA; Mônica Correia. **A linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.
- BIAGGIO; Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 343 p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº5, de 7/4/2009** – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 2009
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – **lei Federal nº 9.394/1996**
- BRASIL. Congresso Nacional, **Lei n.º11.274**. Altera a redação dos artigos 29,30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, altera os artigos 6.º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 seis anos de idade. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: 3º Relatório do Programa. Brasília, MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para inclusão da criança com seis anos de idade. Brasília, MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Passo a passo no processo de implantação. Brasília, MEC, 2009.
- CARDOSO; Dorenila da Silva. **O Ensino Fundamental de Nove Anos**: Os Documentos Oficiais e a Prática Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/biblioteca/php/index.php>> Acesso em 30 jun. 2016.
- CASAGRANDE; Barbara Emiliania Caetano. **A Criança e o Brincar**: Desafios na transição infantil para o ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. Campus, 2014. Disponível em:<<http://www.dfe.uem.br>> Acesso em 22 set. 2015.
- CECCON; Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da Vida**. Petrópolis: Vozes. 2002. 93 p.
- KRAMER; Sonia et al. **Infância**: Fios e desafios da Pesquisa. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2001. 192 p.
- LA TAILLE; Yves de, OLIVEIRA; Marta Kohl de, DANTAS; Heloysa. **Piaget, Vygostsy, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 25.ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.
- MALTA, Maísa; SICCA, Natalina Aparecida Laguna. **O brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental**: uma discussão sobre o currículo. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas. 2012. Disponível e: <<http://www.infoteca.inf.br>> Acesso em 22 nov. 2015.
- MARCONI; Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 313 p.
- MARTURANO; Edna Maria, TRIVELLO-FERREIRA, Marlene de Cassia, GARDINAL, Elaine Cristina. **Estresse Cotidiano na transição da 1ª Série**: Percepção dos Alunos e Associação com Desempenho e Ajustamento. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18 set. 2015.
- MEIDEIRO; Paulo César, SOUZA; Daniela dos Santos, CRUZ; Giselle Thiel Della. **Fundamentos Teóricos e Práticas da Educação Infantil**: Curitiba, Brasil, S.A, 2008. 224 p.

- NUNES; Ana Ignez Belém, SILVEIRA, Rosemary do nascimento. **Psicologia da Aprendizagem: Processos, Teorias e Contextos**. Brasília: Liber Livro. 2009. 192 p.
- SNYDERS; Georges. **Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução de SILVA, Cátia Aida Pereira da. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996. 204 p.
- SILVA, Inajá Zaem da. **O espaço do brincar em uma escola municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em 30 jun. 2016.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 2000. 223 p.