



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CAMPUS DE CHAPECÓ**

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JOANA ZANATTA**

**VERA INÊS MARCON**

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios e possibilidades**

**CHAPECÓ**

**2015**

**JOANA ZANATTA**  
**VERA INÊS MARCON**

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios e possibilidades**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito para a obtenção de grau de  
Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da  
Fronteira Sul

Orientador (a) Prof. Dra. Maria Lucia Marocco  
Maraschin

**CHAPECÓ**

**2015**

**JOANA ZANATTA**  
**VERA INÊS MARCON**

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios e possibilidades**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador (a): Prof. Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

01/07/2015

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin

---

Prof. Dra. Iône Inês Pinsson Slongo

---

Prof. Dra. Andréa Simões

**O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios e possibilidades**

Joana Zanatta<sup>1</sup>

Vera Inês Marcon<sup>2</sup>

Maria Lucia Marocco Maraschin<sup>3</sup>

## Resumo

Trata-se de um exercício de iniciação científica que se configura como trabalho de conclusão de curso, o qual objetivou problematizar o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implementação da Lei 12.274/2006, que possibilitou a inserção/matriculação das crianças de 06 (seis) anos na classe de alfabetização. São objetivos deste trabalho produzir um quadro analítico sobre as produções nacionais atentas ao que se refere à transição entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e buscar nas temáticas investigadas as contribuições que emergem, tendo em vista o exercício da docência e os “cuidados” pedagógicos necessários a este processo e o movimento formativo em análise. Metodologicamente trata-se de um estudo do tipo “estado da arte”/“estado do conhecimento” amparado em Ferreira, (2002), a qual destaca que se trata de uma possibilidade que tem contribuído para propiciar circulação do conhecimento e intercâmbio entre pesquisadores e instituições, tendo em vista otimizar a pesquisa e suas contribuições em seus diversos aspectos. Como resultado deste exercício, com descritores pré-determinados, foram localizadas três teses e seis artigos, todos atentos ao que denominado cuidado com a transição educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. O que se evidencia é que a continuidade, a regularidade, a transição sem rupturas bruscas, mediadas pela ludicidade, mantém as crianças mais concentradas, os pais mais seguros, evitando crises desnecessárias. Nesta perspectiva, conclui-se que o projeto pedagógico da rede e/ou das instituições educacionais precisa definir compromissos ético/políticos em atenção às especificidades da infância e os cuidados pedagógicos necessários à articulação ensejada.

Palavras – chave: Processos educativos. Transição educação infantil/anos iniciais do ensino fundamental. Formação docente.

## Abstract

It is a basic scientific exercise that is configured as final course assignment, which aimed to discuss the transition from childhood education to the early years of elementary school, after the implementation of Law 12.274/2006, that enabled inserting / registration of children of six (06) years in the literacy class. The objectives of this work are to produce an analytical framework on national productions aware of what refers to the transition between childhood education and early years of elementary school and seek contributions in the investigated themes that emerge, in view of the teaching exercise and the educational "care" needed for this process and the formative movement under review.

---

<sup>1</sup> Acadêmica da 9ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, joana.zanatta@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica da 9ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, veimar\_2012@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora orientadora, mestre e doutora em Educação, pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Educação, formação docente e processos educativos. Linha: Formação docente e processos educativos, maria.maraschin@uffs.edu.br

Methodologically it is a study of the "state of the art" / "state of knowledge" backed by Ferreira (2002), which emphasizes that it is a possibility that has contributed to provide flux of knowledge and exchange between researchers and institutions, in order to optimize the research and contributions in its various aspects. As a result of this exercise, with predetermined descriptors, were located three theses and six articles, all aware of what called attention to the transition from childhood education to the early years of elementary school. What is evident is that continuity, regularity, transition without abrupt breaks, mediated by playfulness, keeps kids more concentrated and parents more secure, avoiding unnecessary crises. In this perspective, it follows that the educational network design and / or educational institutions must set ethical / political commitments taking into account the specificities of childhood and pedagogical care needed for the intended result.

Keywords: Educational processes. Transition childhood education / early years of elementary school. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

A articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tema/problema deste estudo decorre dos múltiplos desafios que cercam as mudanças legais e pedagógicas implicadas nas definições inerentes à Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, bem como a implementação da Lei. nº 12.274, de fevereiro de 2006. Além dos aspectos legais, complementam esta busca as inquietações pessoais, tendo em vista o desejo de atuar nesta incursão e compreendê-la a partir do que se produz sobre e ou a partir desta possibilidade. Foca-se a articulação, consideradas as demandas provenientes da matrícula das crianças de 06 anos nos anos iniciais do ensino fundamental, haja vista as implicações e ou desafios inerentes a este processo.

Compreendendo a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como uma necessidade e um eixo privilegiado do trabalho a ser realizado, este estudo visa contribuir para a ampliação das reflexões e ou intervenções que se fazem necessárias, salvaguardando as singularidades da infância e as peculiaridades desta faixa etária. A articulação aqui concebida e assumida trata-se de uma transição sem rupturas de um exercício ético pedagógico que assume e respeita a infância como processo, como um percurso em instâncias muito próximas, e que se diferenciam tanto pelo currículo quanto pelas especificidades dos processos. De acordo com Quinteiro e Carvalho (2012, p. 195) “[...], a sociedade capitalista entende a infância como condição histórico e cultural de *ser criança* e a escola como o *lugar* privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade”. Neste sentido, inúmeras indagações emergem, as quais impactam na ação docente, tais como: Como se assume o Centro de Educação Infantil - CEI<sup>4</sup> e, a escola? O CEI, a escola que se tem, é a que as crianças desejam? Como se concebe a infância? Acessar a produção nacional atenta a estas particularidades constitui-se o compromisso desta pesquisa.

Diante do desafio ocasionado pelas mudanças inerentes à infância, a sua institucionalização, os currículos das instituições e os direitos das crianças elegeram-se a

---

<sup>4</sup> CEI – Centro de Educação Infantil.

articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como objeto de estudo e deseja-se fazê-lo a partir do que já é feito, estudado e pesquisado via pesquisa do tipo “estado da arte/estado do conhecimento”, tornando-se por base a compreensão de Ferreira (2002).

Além do exposto, outros desafios e inquietudes das Resoluções 05<sup>5</sup>, da Câmara de Educação Básica - CEB<sup>6</sup>, de dezembro de 2009 e a Resolução 07<sup>7</sup>, da Câmara de Educação Básica, de dezembro de 2010, as quais fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para os 09 (nove) anos do ensino fundamental. Deste ponto de partida às implicações do objeto de estudo: a transição entre educação infantil e anos iniciais e em razão disso, a definição do problema: **Como a produção nacional tem se ocupado da transição entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?**

A ocupação em destaque situa a preocupação de pais, profissionais e muitas vezes das próprias crianças, cuja escuta raramente é feita. A antecipação de um ano na escolarização pode ser detentora da melhor das intenções, mas se não vier acompanhada de ações coerentes como: projeto pedagógico repensando para este público, espaço físico adequado, temporalidades e necessidades consideradas, observações e aproximações constantes, outras situações problemas poderão advir.

## **2 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NO PERCURSO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, atendendo ao disposto na Lei nº 11.114/2005, e posteriormente a Lei nº 12.274/2006, as crianças adentraram formalmente à escola aos 06 (seis) anos de idade. Acredita-se, pois que os ordenamentos sinalizam que essa entrada, ‘mais cedo’ na escola, não significa que a educação infantil deva ocupar-se da preparação das crianças para a entrada no ensino fundamental, mas que em cada movimento faça-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em suas diferentes faixas etárias e

---

<sup>5</sup> Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, sessão 1, p. 18.

<sup>6</sup> CEB – Câmara de Educação Básica

<sup>7</sup> Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de Dezembro de 2010, sessão 1, p. 34.

processos formativos, salvaguardando o jogo, o brinquedo e a ludicidade como perspectiva formativa. Neste contexto, necessário se faz olhar atentamente para o que se denomina especificidades da infância, o que implica considerar aspectos que vão para além da adaptação física/estrutural, para o acolhimento das crianças de seis anos no ensino fundamental. Daí emerge a necessidade de repensar as questões relacionadas ao ensino fundamental de nove anos, visto que para se ter um ensino de qualidade não é suficiente que as crianças entrem mais cedo nas escolas já que muitos outros fatores interferem nesse processo, tais como sua permanência exitosa, a alegria de estar e permanecer nesse espaço, dadas as interações e trocas que possibilita, entre outras.

Segundo Brasil (2006), apud Quinteiro e Carvalho (2012):

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração são: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (p.194).

Em atenção ao exposto, melhorar as condições de equidade e qualidade na educação básica, estruturar o novo ensino fundamental e assegurar o ingresso, com tempo de aprendizagens na e para a alfabetização e o letramento, acredita-se ser uma busca obstinada para dar efetividade aos movimentos de migração e ou transição de um nível, fase, ou etapa da vida humana, dentro dos processos de escolarização, como compromisso éticos de ordem: afetiva, pedagógica, administrativa, ética, estrutural, entre outras.

As denominações citadas objetivam explicitar que diferentes tempos, espaços, condições sociais e culturais, entre outras, foram marcando o processo de humanização e hominização em pauta.

Vale destacar que neste trabalho denominou-se de articulação entre educação infantil e anos iniciais os vários movimentos, os quais vão desde o acolhimento dos novos colegas e o "abandono" simbólico dos colegas e referenciais anteriores, a inserção e a iniciação em conceitos mais complexos, os novos professores, a superação da unidocência para a polidocência, a quantidade de colegas, as diferentes faixas etárias, a organização e distribuição do espaço, entre outras, o que pode constituir-se muitas vezes num processo traumático. Levando em consideração que a educação infantil é matriciada na brincadeira, no jogo, no faz de conta, na liberdade de pensamento, entre outros, e que os anos iniciais ocupam-se da atividade de estudo de forma sistemática, minimizando o

jogo, o brinquedo e a brincadeira, há uma ruptura substancial, a qual precisa ser mediada por práticas pedagógicas coerentes e pela articulação via diálogo com as crianças e com seus interlocutores.

Partindo do princípio de que as instituições educacionais objetivam formar crianças e jovens para serem cidadãos felizes, conscientes e críticos, é importante ter ciência de que, com a entrada da criança na escola, inicia-se um novo momento, com novas possibilidades, o que significa que o feito não deva ser esquecido, principalmente no que se refere à compreensão e às práticas relativas ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, concomitantemente com a consideração das atividades principais e ou subsidiárias das crianças (FACCI, 2004).

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) (PC/SC), à luz dos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. “A atividade principal promove as principais transformações nas particularidades psicológicas do ser humano em dado período do desenvolvimento gerando neoformações” (p. 37). Davidov (1988) destaca que estudos realizados por Leontiev (1978), dão conta de que as atividades de aprendizagem governam importantes mudanças nos processos psíquicos dos sujeitos e de que destas decorrem conflitos inerentes ao processo de formação integral. Em razão disso a PC/SC (2014, p. 38) destaca que:

Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como valores éticos, estéticos e políticos.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural, através de seus precursores, Vigotsky (1989) e outros, evidencia que a criança aprende desde que nasce e que a aprendizagem ancora o desenvolvimento e vice versa. Dessa forma, é importante identificar e aprimorar as condições para a apropriação do conhecimento e as formas através das quais o professor pode contribuir. Vale destacar que de acordo com Facci (2004), na educação infantil a ênfase recai sobre o jogo e o brinquedo, e nos anos iniciais a ênfase recai sobre o estudo, no que isso se diferencia? Como o fazer docente marca as relações na e para a aprendizagem das crianças?

Temos defendido a ideia de que participar, brincar e aprender são necessidades e direitos da criança que devem ser garantidos na escola, com a função de oportunizar a apropriação dos elementos da cultura em qualquer momento do

desenvolvimento e da formação do sujeito. (QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p. 198).

A autora destaca que [...] “a criança brinca para se tornar humana, e que ela tem necessidade social de brincar, construindo assim seus significados, apropriando-se dos conhecimentos [...]”, (QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p. 204). Em razão disso emerge a necessidade de que o professor precisa respeitar o mundo das crianças, zelando pelo brincar, pelo brinquedo e pela brincadeira, dadas as singularidades que acompanham a atividade do estudo. Isso posto, demanda atentar que:

[...] tanto na educação infantil como nos anos iniciais é notável há limitação do tempo de brincar. Confirma-se, de certo modo, a “tradição” que ocorre na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais com relação à diminuição progressiva da atividade lúdica ou, em outras palavras, o distanciamento das brincadeiras em nome das aprendizagens dos conteúdos. (QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p.203).

O que se identifica nos estudos que fundamentam a transição entre a educação infantil e os anos iniciais é que o brinquedo e a brincadeira, bem como o próprio brincar, são instrumentos indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, independentemente de sua faixa etária. Dado este destaque, assume-se que

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. (FORTUNA, 2011, p. 129).

De acordo com as autoras citadas, a brincadeira, o jogo, o brinquedo, a leitura e a linguagem escrita, entre outras, são “eixos que poderiam/podem orientar a ação do professor e as atividades pedagógicas, tanto na educação infantil como nos anos iniciais”. (QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p. 207). Porém, acredita-se que há dificuldade em planejar e materializar as ações, pensando tais atividades em sua dimensão e complexidade, “[...] o jogo “deveria” ser o eixo das atividades pedagógicas, mas pensar a brincadeira na dimensão defendida por Vigotski (2008) ainda é um desafio para os professores na realização de sua prática pedagógica”. (QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p. 207). As afirmações a seguir corroboram com a concepção de que, a

“[...] educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (CARDOSO, 2004, p. 109), [na mesma perspectiva] a articulação entre educação infantil e anos iniciais deve ser pensada no âmbito de um projeto de educação para a infância na nossa sociedade. (QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p. 208).

Pensar a articulação educação infantil e anos iniciais nesta perspectiva significa questionar e questionar-se: Qual o papel do brincar em sala de aula? Na sociedade? Na família? Qual a ocupação com o jogo, com a brincadeira e suas interfaces no planejamento docente? Que relações podem ser estabelecidas entre educação, escolarização e infância? Como se dá a ocupação da escola em relação a transição em análise? Como as escolas intencionadas por esta, impactam no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?

#### **a) DESTAQUES AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

Compreende-se, pois, que a melhor forma de respeitar a infância é proporcionar à criança o direito de brincar, isso porque brincar promove o seu desenvolvimento, aprendizagem, imaginação, criatividade e autonomia dentre outras neoformações.

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos tendo em vista, o zelo e a atenção ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, articulados às suas necessidades. Facci (2004), em estudo amparado nas pesquisas e produções de Leontiev (1978), Vigosty (1998) e Elkonin (1987), destaca que o desenvolvimento individual do ser humano é caracterizado por atividades principais, atividades dominantes e atividades subsidiárias, as quais permitem estruturar as atividades de aprendizagem e as relações dos indivíduos.

Assume-se aqui, como atividades de aprendizagem, todas as ações intencionais destinadas/direcionadas a atender aos interesses, necessidades, desafios e possibilidades das crianças, mediadas pelas relações, interações que corroboram com o projeto cultural proposto à infância de suas crianças.

Para Elkonin (1987) e Leontiev (1978) apud Facci (2004, p. 66), “[...] cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”, ou seja, em cada atividade principal a criança se relaciona com o mundo, e em cada estágio ela forma necessidades específicas e ao desenvolver essas atividades gera mudanças em sua personalidade e nos processos psíquicos. Isso posto,

exige do professor da educação infantil e dos anos iniciais, planejamento e atenção adequada às especificidades da infância, dadas as particularidades das atividades principais.

Ainda de acordo com Elkonin (1987) citado também por Facci (2004), faz-se necessário atentar para os principais estágios/processos de desenvolvimento nos quais os sujeitos passam: destaca a comunicação emocional do bebê, atividade objetal-manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. A autora evidencia que cada uma destas fases, etapas e ou períodos, marcam a individualidade, a temporalidade e a espacialidade de cada sujeito. Ao destacar que a comunicação dos bebês com os adultos é a principal atividade desde as primeiras semanas de vida da criança até mais ou menos um ano, sinaliza indicadores, de atuação/intervenção ao Centro de Educação Infantil no período pensado.

Para Vygotski (1998) apud Facci (2004), no primeiro ano de vida existe uma sociabilidade específica e peculiar determinada por dois momentos fundamentais. “O primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência” (p.67), ou seja, a criança está sendo socialmente mediada pelo adulto. E o segundo momento é que “[...] embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem”. (p.68). Em razão disso, a evidência de que é através da linguagem que a criança organiza sua comunicação e colaboração com o adulto mantendo sempre o contato e aprendendo a manipular os objetos criados pelos homens.

Para a autora, a linguagem, embora se constitua numa forma de comunicação com os adultos, não é a atividade principal nesta etapa de desenvolvimento. “Sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos”. (p. 69).

No entanto, no período pré-escolar, destaca Facci (2004), a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. Através desta “(...) tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (p. 69). Há destaque de que embora não possua as habilidades de um sujeito adulto, esforça-se para dominar as ações situações reais, através da brincadeira por meio da imitação do adulto.

Para Elkonin (1987) apud Facci (2004), o jogo tem como propósito permitir que a criança modele as relações entre as pessoas, estabeleça relações com os adultos. “Ao

mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade [...]” (p. 69).

No período pré-escolar, segundo a autora, as necessidades básicas da criança são supridas pelos adultos, o mundo para elas é dividido em dois círculos, um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas e o outro é formado pelos demais membros da sociedade. Destaca que essas relações determinam as relações com todas as demais pessoas. Quando essas crianças entram para a escola, sua vida muda muito, pois a relação com os professores faz parte de um pequeno círculo de seus contatos, o qual requer inúmeras elaborações.

Em razão disso, a importância de ocupar-se da passagem da criança do centro de educação infantil, para a pré-escolar, aos anos iniciais está condicionada à entrada da criança na atividade principal, que passa a ser o estudo. Conforme Leontiev (1978) apud Facci (2004, p. 70), “[...] o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes”.

Ainda para Elkonin (1987) apud Facci (2004), as atividades das crianças são variadas. Em razão disso, “A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises”. (p.73). As crises surgem no limite entre as duas idades e marcam o fim de uma etapa e o começo de outra. Os períodos de crise produzem mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança, podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo.

Esses períodos, portanto, são caracterizados por uma atitude de negativismo com relação às exigências antes cumpridas: as crianças tornam-se desobedientes, caprichosas, contestadoras, e, muitas vezes, entram em conflito com os adultos que as cercam, geralmente com os pais e professores. (VYGOTSKI apud FACCI, 2004, p. 74).

O movimento/fase das crises, anunciado pela autora, assume diferentes desmembramentos e impactos nas relações familiares e escolares. São momentos críticos que demandam posturas acordadas entre pais e professores, tendo em vista as individualidades que marcam o ser de cada criança.

Para Leontiev (1978) apud Facci (2004), as crises são inevitáveis, o que é evitável são os momentos críticos e a rupturas que impactam qualitativamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças neste período, diferente em cada criança.

Neste movimento teórico/reflexivo, destacam-se as contribuições de Fortuna (2011, p. 122), a qual diz que;

Defender o brincar na escola, por outro lado não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Como diz Dolto (1999, p.109), “as crianças necessitam de limites para sentirem-se em segurança, mas de limites que se devem apenas ao perigo real que suas transgressões implicariam para integridade de seu organismo ou a de outros”.

Para a referida autora, zelar pela integridade da criança no brincar, no criar, no estudar significa oportunizar-lhe o desenvolvimento do pensamento criador, numa perspectiva de aprender e de saber apresentada também por Charlot (2000), compreendida como interação e troca consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Esse processo, “a transição da educação infantil e anos iniciais” pensado, planejado, articulado, demanda processos coletivos, colaborativos e profissionais. Isso significa afirmar que não se trata de um processo naturalizado, prova disso são as preocupações manifestas e que transversalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais.

#### **b) DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS (DCNS): aspectos legais e suas implicações**

As DCNs da Educação Infantil traduzem uma expectativa social que particulariza os cuidados éticos, estéticos, pedagógicos, políticos, cognitivos, dentre outros, com a criança e com as peculiaridades da infância. Em razão disso, atentam para o brinquedo, o brincar, o jogo e a brincadeira como referenciais específicos, alertando que esses não devem ser utilizados como pretexto para pedagogicamente ensinar conteúdos específicos dos anos iniciais. “[...] para que cumpra o papel pedagógico [...] a brincadeira deve ter intencionalidade: o problema de fazer do jogo um modo de ensinar e aprender, inserindo-o num projeto, é que muito facilmente pode escorregar para a atividade dirigida. [...]”. (FORTUNA, 2011, p. 124)”.

Cabe destacar que a ocupação com a criança de 0 a 5 anos vem merecendo destaque nos cursos de formação inicial e continuada, a partir da consideração das inúmeras contradições inerentes ao processo de escolarização demandado para a criança de 06 (seis) anos, com matrícula obrigatória no primeiro ano do ensino fundamental. Sob o argumento

de que as crianças querem aprender a ler e a escrever, que são capazes de aprender e que aprendem as atividades principais das crianças nessa faixa etária, de acordo com Facci (2004), vem sendo suprimidas essas necessidades, forjando outros referenciais de aprendizagem entendidos como fundamentais para o adulto e para as práticas alfabetizadoras, como processos rijos e rigorosos. A diversidade de possibilidades que perpassa a aprendizagem das diferentes linguagens não suprime nem nega o atendimento aos desejos e necessidades das crianças e a consideração dos tempos e lugares necessários as suas aprendizagens. Em razão disso é que a proposta pedagógica responde aos apelos daqueles a quem se destina.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 01).

Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil precisam expressar os compromissos legais, éticos, estéticos, políticos e pedagógicos, nutridos pelo conhecimento dos sujeitos/crianças, suas famílias e seu entorno, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem como processos concomitantes.

Em razão disso, a participação e a informação às famílias torna-se imprescindível, por ocasião da construção da proposta curricular e/ou do projeto pedagógico que dá sustentação às instituições educativas às quais as crianças são vinculadas.

Entre os desafios que dão guarida às preocupações com o ensinar e o brincar e vice e versa, está a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dá-se destaque ao Artigo 8º, o qual intenta;

[...] garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 02).

Nessa perspectiva, a Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no parágrafo 1º estabelece que: “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 06 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em

que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes”. (BRASIL, 2010, p. 03). Além da obrigatoriedade, no artigo 18, há um destaque especial ao currículo.

O Currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais. (BRASIL, 2010, p. 06).

Entre as particularidades já destacadas, há uma preocupação dos legisladores, quanto ao percurso formativo vivenciado pelas crianças na migração da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. O destaque feito referencia a continuidade e a articulação como imperativo.

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 08).

Outro aspecto que considera-se importante na legislação destacada, particularmente na Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove), é que consta no Art. 27.

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. (BRASIL, 2010, p. 08).

A afirmação desse artigo reitera os esforços colaborativos como precursores do êxito ensejado para os diferentes movimentos e processos educativos que se desenvolvem no percurso da educação básica, objetivamente é que todos desejam nesse processo de educação integral, não pelo tempo, mas pelas possibilidades e desafios que agrega.

### **3 METODOLOGIA DO ESTUDO**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo “estado do conhecimento”, que de acordo com Ferreira (2002) são estudos, que vêm ganhado força nos últimos quinze anos,

e na atualidade são realizados nas diversas áreas do conhecimento. Tem contribuído para propiciar circulação do conhecimento e intercâmbio entre pesquisadores e instituições, de modo a otimizar a pesquisa e suas contribuições em seus diversos aspectos.

Para o estudo em tela foram utilizadas inicialmente as expressões de busca: “a transição educação infantil e anos iniciais”, “transição da educação infantil para os anos iniciais” e “processos educativos/educação infantil/anos iniciais”. Dada a dispersão de temáticas emergentes na busca situadas nessas expressões, optou-se por focar apenas na expressão “transição da educação infantil para os anos iniciais”, priorizando as particularidades do objeto que intencionado.

Vale destacar que na primeira busca foi localizada somente uma tese, atenta ao foco, no site da Capes. Na sequência fez-se outras tentativas com o intuito de localizar mais produções, busca essa que se deu via google acadêmico, o qual nos permitiu chegar a outra tese na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seguida de uma terceira tese localizada na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Outros artigos tais como o da Revista Linhas da UDESC/Florianópolis, um na UNESP/São Paulo, também foram localizados via google acadêmico e quatro artigos na biblioteca eletrônica Scielo.

A análise dos resultados e sua interpretação, orientou-se pelas contribuições da análise de conteúdo postulada por Bardin (1979), Trivinos (1986) e Moraes (1999), estabelecida no movimento da: pré-análise, análise categorial e análise inferencial.

Segue na sequência o resultado dos achados, por meio do caminho descrito.

Teses publicadas no período de 2010 a 2014.

Título	Autores	IES	Ano
Continuidades e discontinuidades na transição da Educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos	Keila Hellen Barbato Marcondes	UNESP/Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras/ Campus Araraquara	2012
Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso	Vanessa Ferraz Almeida Neves	UFMG/Universidade Federal de Minas Gerais	2010
De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Flávia Miller Naethe Motta	PUC-Rio/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2010

Fonte: elaborado pelas autoras, 2015.

Artigos publicados no período de 2010 a 2014.

Título	Autores	IES	Biblioteca eletrônica	Ano
Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	Sonia Kramer Maria Fernanda R. Nunes Patrícia Corsino	PUC-RJ/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Scielo	2011
A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas	Vanessa Ferraz Almeida Neves Maria Cristina Soares de Gouvêa	UFMG/Universidade Federal de Minas Gerais	Scielo	2011

	Maria Lúcia Castanheira			
De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	Flávia Miller Naethe Motta	UFRRJ/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Scielo	2011
Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: articulação necessária e possível	Cristiane Schevinski Heck	UNIJUÍ/Ijuí	Scielo	2012
Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Gabriela Medeiros Nogueira Suzane da Rocha Vieira	UDESC/Florianópolis	Revista Linhas	2013
Falando de transições: entre a educação de infância e a Escola	Maria João Cardona	UNESP/São Paulo	Revista UNESP	2014

Fonte: elaborado pelas autoras, 2015.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Tendo em vista que um dos propósitos deste estudo era produzir quadros analíticos relativos às produções nacionais reveladores de inquietude ante o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, destaca-se que pela expressão de busca: “transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental” 03 (três) teses, as quais se ocupam “Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos”, Marcondes (2012); “Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso”, Neves (2010); “De criança a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental”, Motta (2010).

Na sequência fez-se o movimento de busca e localizou-se 06 (seis) artigos: “Infância e crianças de 6 anos: desafios da transição na educação infantil e no ensino fundamental”, contribuição de Kramer, Nunes e Corsino (2011); “A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas”, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011); “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental” Motta (2011); “Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: articulação necessária e possível” Heck (2012); “Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” Nogueira e Vieira (2013); e “Falando de transição: entre a educação de infância e a escola”, Cardona (2014).

Ressalta-se, que há preocupações, inquietudes e reflexões que perpassam os estudos deste processo, passagem e ou transição. No entanto, os estudos carecem de reflexões sobre os fazeres, as propostas educativas que marcam a singularidade em análise.

Ao focarmos a produção nacional sobre a transição, busca-se explicitar os cuidados necessários nesta faixa etária, cujas especificidades de desenvolvimento e aprendizagem são marcadas pela atividade principal do brinquedo e da brincadeira, pelo jogo protagonizado e pelas atividades de estudo demandados para as especificidades dos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º anos – I ciclo da alfabetização).

#### 4.1 QUADROS ANALÍTICOS

O que se observa é a regularidade de um exercício que, embora pareça tênue, expressa a emergência de uma perspectiva de ocupação formativa com corresponsabilidade assumida pelos Programas de pós-graduação, cursos de graduação e pesquisadores das regiões que denominamos inquietas. É possível destacar ainda, que os estudos relevam preocupações, manifestam expectativas e compromissos desde meados de 2010 impulsionados pela legislação oficial que vem se ocupando desta perspectiva.

**Quadro 1** – Movimento quantitativo das fontes acessadas - (periodicidade, recorte temporal, avaliação e quantidade de publicações):

Biblioteca eletrônica	Periodicidade	Recorte temporal	Avaliação Qualis Capes	Qtidade de publicações
Scielo	Quadrimestral	2010 – 2014	-	4
Revista Linhas	Semestralmente	2010 – 2014	B1	1
Revista UNESP	Quadrimestral	2010 – 2014	B1	1
<b>Total</b>				<b>6</b>

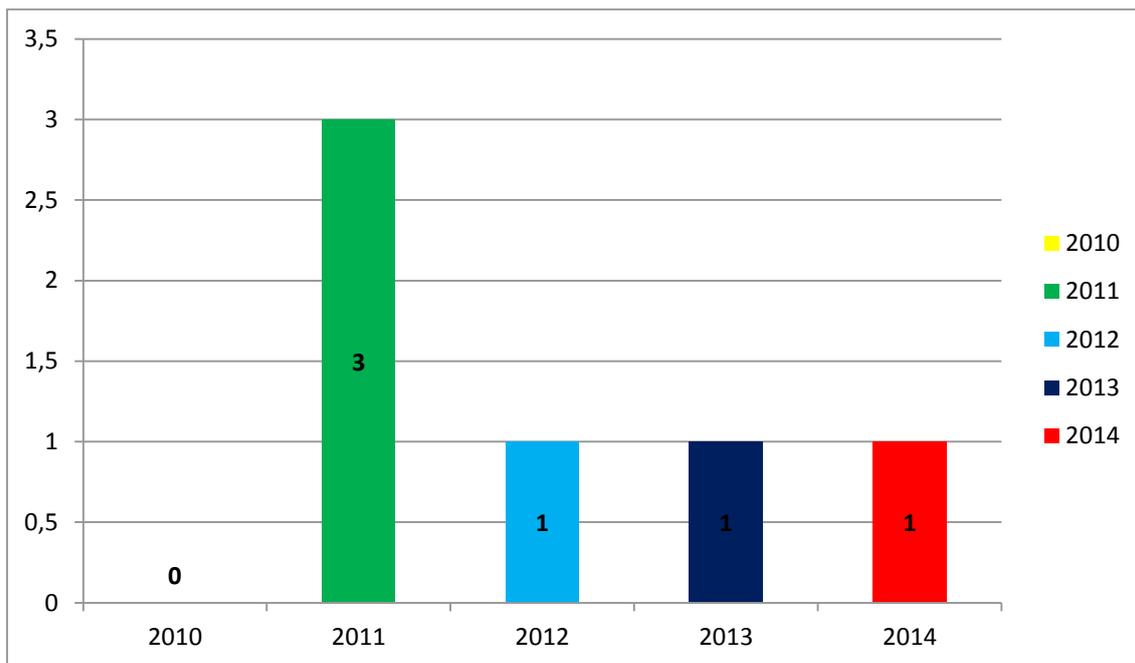
Fonte: elaborado pelas autoras, 2015.

**Quadro 2** – Distribuição de artigos nas bibliotecas eletrônicas e recorte temporal (2010-2014):

Ano	Scielo	Revista Linhas	Revista UNESP	Total
2010	0	0	0	0
2011	3	0	0	3
2012	1	0	0	1
2013	0	1	0	1
2014	0	0	1	1
Anos anteriores	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

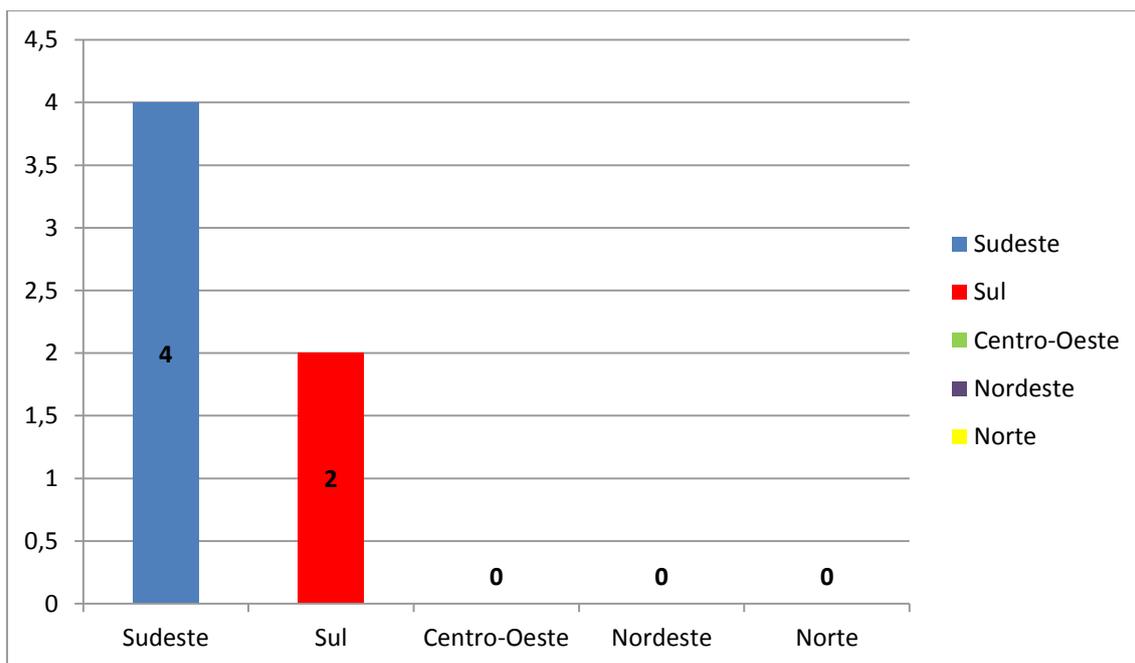
Fonte: elaborado pelas autoras, 2015.

**Figura 1-** Distribuição de artigos nas bibliotecas eletrônicas e recorte temporal (2010 – 2014):



Fonte: elaborado pelas autoras, 2015.

**Figura 2**– Distribuição dos trabalhos por região do país:



Fonte: elaborado pelas autoras, 2015.

#### **4.2 Aspectos que marcam as singularidades da produção em atenção a transição educação infantil/anos iniciais**

Marcondes<sup>8</sup> (2012) destaca que há particularidades na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as quais requerem conhecimentos e habilidades dos professores, dadas as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. A autora explicita uma dessas particularidades, focando que a transição da educação infantil para o ensino fundamental mostra-se como um “momento crítico”, em decorrência do movimento dos processos naturais e institucionais. Evidencia, pois, que o não cuidado gera rupturas.

Nessa perspectiva, destaca que é preciso zelar pelo exercício de articulação da educação infantil como primeira etapa da educação básica para os anos iniciais do ensino fundamental, isso significa assumir que há influências múltiplas, as quais marcam as continuidades e ou descontinuidades presentes no desenvolvimento e aprendizagens humanas.

A autora a cima citada trata a transição como um momento de grande tensão, que marca o desejo do crescimento e do aprender, contudo, há temores e desencontros expressos pelos professores. Esses temores e desencontros se configuram e ou se expressam na redução do tempo de brincar, no desaparecimento da ludicidade e da fruição necessária aos processos, espaços e tempos.

Neves<sup>9</sup> (2010) ocupa-se da necessidade de valorização das crianças e do respeito aos processos de aprendizagem vivenciados pelas mesmas. Destaca que há uma multiplicidade de situações que formam as práticas educativas: dentre eles destaca a cultura dos pares, o ser criança, e a cultura escolar e dos professores. Cita que as práticas educativas devem estruturar-se em torno das brincadeiras e do letramento, visto que ambas alcançam diferentemente a educação infantil e os anos iniciais.

A autora a cima destaca os desencontros da e na passagem da educação infantil para o ensino fundamental expressos pelas mudanças na rotina da escola, e pelo tempo das brincadeiras reduzido a horas de estudo. Esse processo em hora inicial é caracterizado pela autora como um momento crucial na vida das crianças. Diz ainda que a partir da

---

<sup>8</sup> MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2012/marcondes\\_khb\\_dr\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2012/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2015.

<sup>9</sup> NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Scielo, São Paulo, v. 37, n. 1, p.121-140, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

proposta do ensino de nove anos, propondo a entrada das crianças no primeiro ano aos seis anos de idade, algumas adaptações tais como: os horários, as exigências, a postura dos pais e dos professores, a mudança de espaço, de rotina, entre outras geram ansiedade e dúvidas.

Motta<sup>10</sup> (2010) diz também que na transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorrem “rupturas drásticas”, dentre elas a inserção das crianças em um ambiente diferente, isso lhe causa estranheza. Normalmente essa mudança implica em permanecer em silêncio, o que é difícil para elas. A autora critica a cultura escolar que transforma os agentes sociais, crianças, em agentes sociais alunos, evidenciando que a sala de aula não comporta mais brincadeiras.

Nogueira e Vieira<sup>11</sup> (2013) problematizam “[...] a importância da articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a necessidade de práticas educativas que respeitem a infância e as especificidades destas por terem apenas cinco e seis anos de idade” (p. 267). As autoras reiteram “[...] que a transição não requer que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, mas que este lhes seja receptivo no momento que as crianças nele ingressam”. (p. 268). Destacam ainda que há uma lacuna na formação dos professores e que as orientações oferecidas aos professores pelo MEC não satisfazem, por não deixar claro o que deve ser trabalhado no primeiro ano do ensino fundamental, como deve ser trabalhado e não referenciam conteúdos, conceitos, linguagens, entre outros problemas.

Ao dar destaque a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais Nogueira e Vieira (2013) também observam que há desarticulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Em razão disso citam a necessidade de instituir práticas educativas que respeitem às necessidades das crianças tratando-as na perspectiva da continuidade, articulada às expectativas das crianças.

Para Heck<sup>12</sup> (2012), os principais mediadores no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais são os professores, são planejamentos efetivos, elaborados em conjunto com as crianças e para as crianças, uma proposta de educação

---

<sup>10</sup> MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

<sup>11</sup> NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. **Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan. 2013. Disponível em: <linhas/article/view/1984723814262013265>. Acesso em: 08 jan. 2015.

<sup>12</sup> HECK, Cristiane Schevinski. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: Articulação necessária e possível.** Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

integrada, na qual os professores da educação infantil olhem para os anos iniciais e os professores dos anos iniciais se voltem para a educação infantil, atentos a uma continuidade e complexidade ludicamente construídas.

Kramer<sup>13</sup> et al (2011) ressalta que a Lei nº 12.274/2006 veio para melhorar as condições na educação básica, reestruturar o ensino fundamental e assegurando o ingresso com tempo de aprendizagem, garantindo uma continuidade na transição da educação infantil para os anos iniciais, atentando para a organização, os conteúdos, a avaliação e acompanhamento processual que constitui a referência o processo de aprendizagem.

As mudanças ocorridas com a implantação da Lei “[...] provocam os responsáveis que atuam em secretarias de educação, diretores e famílias a repensar o funcionamento da educação e a qualidade do ensino” (p. 73). A Lei nº 12.274/2006 objetivou garantir a todas as crianças, independente da classe social o direito de frequentar mais cedo a escola, assegurando a elas um tempo maior de convívio na escola, aumentando suas oportunidades de aprendizagem e ampliando o tempo de ensino obrigatório no Brasil. Como as crianças razão dessa implementação estão sendo ouvidas e atendidas? Que alterações, proposições metodológicas vêm sendo materializadas nessa travessia?

Para Cardona<sup>14</sup> (2014), o cuidado com os processos de transição podem ser considerados como oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Diz ainda que e quando devidamente apoiadas, facilitam a transição entre o a educação infantil e os anos iniciais, sem grandes diferenciações e ou rupturas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em voga, relativo à articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental parece constituir-se num exercício fundante ante o que se propõe: dirimir as barreiras que historicamente trataram da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental como fases distintas e ou subsidiárias. Entre os múltiplos desafios que as cercam em decorrência das alterações legais, há de se referenciar o perfil das crianças que hoje adentram a esses processos educativos. São crianças que salvaguardadas as diversidades culturais que as constituem, são sujeitos sociais de um

---

<sup>13</sup> KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Scielo, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

<sup>14</sup> CARDONA, Maria João. **Falando de transições: entre a educação de infância e a escola**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago. 2014.

processo formativo onde as múltiplas linguagens são assumidas sistematicamente como novos referenciais de ensino-aprendizagem.

O curso de Pedagogia no qual as autoras são egressas, desde a primeira fase foi mobilizando reflexões sobre o processo formativo do pedagogo(a) atento aos novos desafios que recolocam a profissão e os saberes e fazeres deste profissional, atentos aos sujeitos que a constituem, em decorrência de ser essa profissão a que, com raras exceções, faz a iniciação conceitual nas primeiras fases de acesso à educação básica.

A pesquisa realizada nos permite afirmar que a articulação entre os dois processos e ou movimentos formativos precisa ser concebida e assumida como uma transição sem rupturas, como um exercício ético-pedagógico que assume e respeita a singularidade dos processos, como um percurso natural, mediado pela profissionalidade das instituições envolvidas, dados os saberes e fazeres necessários ao que se propõe. Ademais, diante do estudo, evidencia-se a necessidade de compromisso efetivo. Dadas as rupturas e contradições que não raras vezes, vem silenciando a infância da criança, seus desejos, suas necessidades e singularidades.

Entre os vários destaques evidenciados como precursores das mudanças, alterações que ensejam este estudo e as reflexões que dele derivam, retoma-se as alterações legais a Resolução 05/CNE de dezembro de 2009 e a Resolução 07/CNE de dezembro de 2010, as quais fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para os 09 (nove) anos do Ensino Fundamental, bem como a Lei nº 12.274/2006, a qual garante a matrícula da criança de 06 (seis) anos no Ensino Fundamental. Entre as inquietudes que esta legislação expressa, entende-se que a proposta pedagógica das instituições envolvidas necessita ocupar-se teórica e metodologicamente dessa transição, acolhendo e informando a família, assumindo coletivamente processos de troca articulados, com sistematizações e registros que permitem visualizar os esforços e refletir sobre eles, tendo em vista o percurso formativo que a criança desencadeia sistematicamente dentro dessas instituições.

A catalogação da produção permite afirmar que se vive um movimento inicial de atenção ao tema problema em destaque. Há preocupações, inquietudes, reflexões que se ocupam dessa passagem e ou transição. No entanto os estudos carecem de reflexões sobre os fazeres expressos nas propostas educativas que marcam a singularidade em análise.

Entre as preocupações e produções localizadas, destacam-se alguns cuidados necessários às faixas etárias, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, cujas especificidades de desenvolvimento e aprendizagem referenciam

atividades principais, desejadas e inerentes ao processo evidenciado, tais como: o brinquedo e a brincadeira, o jogo protagonizado e as atividades de estudo demandados para as especificidades dos primeiros anos do ensino fundamental (FACCI, 2004).

O que se entende necessário destacar é que o exercício em voga, embora tênue, requer regularidade de estudos e reflexões sistemáticas junto às instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de forma articulada com as Universidades via Programas de pós-graduação, cursos de graduação, dados os compromissos que essas têm em relação à formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica.

A articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental a guisa de conclusão configura-se num desafio. O que as instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como as Universidades vêm assumindo ante os desafios formativos necessários ao novo perfil de professor e de criança contemporânea?

## REFERÊNCIAS BÁSICAS

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara da Educação Básica. Resolução nº 7, de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, Seção 1, p. 34.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental** tradução de Marta Shuare. Moscou: Progresso, 1988.

FACCI, Marilda Golçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. 256 p.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil e na Transição ao Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**. Minas Gerais: UFJF, 2011.

SANTA CATARINA, Governo do estado. Secretaria do Estado da Educação [**Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral da Educação Básica**] Estado de Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação, 2014. ([www.propostacurricular.sed.sc.gov.br](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br)).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Maria Luisa M.; ZEN, Maria Isabel H. Dalla. **Planejamento em destaque análises menos convencionais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 152 p.

## REFERÊNCIAS/RESULTADOS DA PESQUISA

CARDONA, Maria João. **Falando de transições: entre a educação de infância e a escola.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago. 2014.

HECK, Cristiane Schevinski. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: Articulação necessária e possível.** Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Scielo, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos.** 2012. 373 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2012/marcondes\\_khb\\_dr\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2012/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** Scielo, São Paulo, v. 37, n. 1, p.121-140, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. **Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan. 2013. Disponível em: <[linhas/article/view/1984723814262013265](http://linhas/article/view/1984723814262013265)>. Acesso em: 08 jan. 2015.