

AS CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA À ESCOLA CLASSE: A TRANSIÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

ETIENNE BALDEZ LOUZADA BARBOSA
LETÍCIA NUNES RODRIGUES

RESUMO

O presente artigo tem como escopo central a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando o processo realizado entre um Jardim de Infância e duas Escolas Classe em Brasília, DF, no final do segundo semestre de 2019. A intenção é identificar como a prática em torno da transição se efetivava, considerando nessa observação os documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dialogando com estudos que têm se voltado para a temática. Nesse sentido, este trabalho demonstra que, apesar de todo um direcionamento normativo sobre o cuidado com a transição, bem como as orientações dadas oficialmente pelas instituições, o processo de passagem das crianças de uma etapa à outra comparece como algo pontual, a ser realizado ao final do ano e com poucas visitas das crianças à próxima escola, sem que seja percebido maiores envolvimento pedagógicos.

Palavras-chave: Criança. Transição no Distrito Federal. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

CHILDREN FROM KINDERGARTEN TO CLASS SCHOOL: TRANSITION IN THE FEDERAL DISTRICT

ABSTRACT

This article has as its central scope the transition of children from Early Childhood Education to the first year of Elementary School, considering the process carried out between a Kindergarten and two Class Schools in Brasília, DF, at the end of the second half of 2019. The intention is to identify how the practice around the transition took place, considering in this observation the guiding documents of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF), dialoguing with studies that have been focusing on the theme. In this sense, this work demonstrates that, despite all the normative guidance on care for the transition, as well as the guidelines officially given by the institutions, the process of children's passage from one stage to another appears as something punctual, to be carried out at the end of the year, and with few visits by the children to the next school, without any greater pedagogical involvement being perceived.

Keywords: Transition in the Federal District. Childhood education. Elementary School.

NIÑOS DE KINDER A CLASE ESCOLAR: LA TRANSICIÓN EN EL DISTRITO FEDERAL

RESUMEN

Este artículo tiene como alcance central la transición de los niños de la Educación Infantil al primer año de la Enseñanza Fundamental, considerando el proceso realizado entre un Jardín de Infancia y dos Escolas Classe en Brasília, DF, al final del segundo semestre de 2019. La intención es identificar cómo se dio la práctica en torno a la transición, considerando en esta observación los documentos rectores de la Secretaría Estatal de Educación del Distrito Federal (SEEDF), dialogando con estudios que se han centrado en el tema. En ese sentido, este trabajo demuestra que, a pesar de toda la orientación normativa sobre el cuidado de la transición, así como de los lineamientos dados oficialmente por las instituciones, el proceso de paso de los niños de una etapa a otra aparece como

algo puntual, a realizar al final del año, y con pocas visitas de los niños a la siguiente escuela, sin que se perciba una mayor implicación pedagógica.

Palabras clave: Transición en el Distrito Federal. Educación Infantil. Enseñanza fundamental.

Estamos caminhando para a segunda década desde que foi promulgada a Lei nº 11.274/2006, que alterou quatro artigos da LDB 9.394/96, que dispôs sobre a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos de idade. Kramer, Nunes e Corsino (2011) pontuam que, desde a instituição da referida lei, que muitas indagações têm sido feitas pelos estudiosos da educação, principalmente ao se questionarem sobre os espaços e as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental serem ou não adequadas à faixa etária das crianças que passaram a frequentar o primeiro ano. Retomando o aspecto histórico, as autoras descrevem que:

A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. O diálogo entre estas duas dimensões – político-administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem fragmentação do processo educacional. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p.71).

Sete anos depois do documento legal referenciado, a obrigatoriedade de matrícula passa a ser para as crianças a partir de quatro anos de idade, seguindo o disposto no sexto artigo da Lei nº 12.796/2013. Nesse período, muitas pesquisas se voltaram para o processo de transição das crianças que saem da primeira etapa para a segunda etapa da educação básica, em diferentes regiões e instituições educativas no Brasil.

Tomando como referência estudos que compareceram no levantamento realizado para este trabalho, alguns têm evidenciado como as práticas pautadas no brincar são esvaziadas na mudança entre as etapas (NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA, 2010). Dantas (2021) reforça que, na instituição por ela investigada, não há estrutura que indique a importância do brincar no processo educativo do Ensino Fundamental, o que faz com que as crianças sintam uma grande diferença, ainda mais com o enfoque acentuado na alfabetização. Identificando mudanças nos espaços, nos materiais e nos tempos entre uma etapa e outra, Hoffmann (2021) demarca a centralidade do brincar na Educação Infantil e como que no Ensino Fundamental o eixo norteador da primeira etapa – interação e brincadeira – precisa ser considerado. A autora frisa que, apesar da ampla existência de estudos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ainda existem avanços a serem considerados e efetuados nesse processo.

Escutando as crianças, que passam ao papel de alunos no Ensino Fundamental, Dias e Campos (2015) evidenciam a percepção delas de que estavam na escola para

aprender a ler e a escrever, entre outras aprendizagens, principalmente quando demonstra o anseio dos pais/responsáveis pela alfabetização. Nunes (2012) demonstra que a mobilidade das crianças acaba sendo reduzida quando adentram à segunda etapa da educação básica e que elas têm um entendimento de que ali estavam para aprender, para escrever. O que nos permite dialogar com Bolsoni-Silva e Mariano (2014), quando demarcam que práticas docentes positivas e negativas interferem no desenvolvimento das crianças nesse primeiro momento delas no Ensino Fundamental.

Seguindo nessa linha de atentar-se para as práticas e seus desdobramentos, Correia-Zanini e Marturano (2015) verificam sintomas de estresse nas crianças que passaram para o Ensino Fundamental. No mesmo ano, Martinati e Rocha (2014) demonstram a dificuldade de professoras e professores da pré-escola de tratarem da transição, havendo pouca articulação entre as duas etapas, tanto de concepções/entendimentos sobre a prática pedagógica que deveria ser acordada, quanto das condições materiais e afetivas/culturais que deveriam estar postas para acolherem essa criança que chega da Educação Infantil. Por sua vez, Silva (2018) pontua que a relação entre os dois segmentos pode ser conflituosa ou distanciada. Essas ocorrências não auxiliam às crianças nesse processo de transição.

Tomar as dimensões até aqui apontadas não é excluir o entendimento de que, apesar do processo educacional na Educação Infantil não ter sido pensado como fragmentado, nem sempre ele é assim efetivado, ou seja, há ainda mudanças entre creche e pré-escola, fazendo com que ocorra muitas vezes uma descontinuidade no atendimento à criança, havendo a necessidade de uma transição entre a creche e pré-escola, já que se constituem com aspectos diversos em muitas propostas. Dessa forma, frisa-se que a Educação Infantil não é “um todo indissociável”, pois ela carrega marcas identitárias da forma como se compreendeu a educação da criança pequena no Brasil, tanto pelos aspectos legais, quanto pelos históricos e sociais”, dessa forma, “o termo [Educação Infantil] é circunstanciado na legislação, mas adquire significação a partir da experiência e do lugar que creches e pré-escolas ocupam no sistema de ensino no Brasil e em outros países”. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 72).

Seguindo no diálogo com Kramer, Nunes e Corsino (2011), um dos obstáculos a serem transpostos é “garantir a formação de professores e gestores que atuam com crianças de 6 anos na educação infantil e no ensino fundamental considerando essas três dimensões” (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 79). Isso implica pensar claramente em quais objetivos se quer alcançar com as crianças; o que se espera que elas aprendam, construam, adquiram ou incorporem; como formar crianças dentro dos objetivos traçados, garantindo a produção e expressão cultural, bem como refletindo eticamente, com capacidade de resolver conflitos (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011).

Como é possível vislumbrar no trabalho das autoras, não era um caminho fácil em 2011 e, provavelmente, não o é em 2022. Mas, essa hipótese só é possível ser confirmada ou refutada depois de alguns acompanhamentos nas instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como o que aqui é apresentado. O presente estudo tem como escopo compreender como se constituiu esse processo no Distrito Federal e que repercussões ocorrem do mesmo, passado mais de uma década de publicação da lei. Para tanto, acompanhou-se o processo de transição realizado de um Jardim de Infância para

duas Escolas Classe localizadas na Asa Norte, no Distrito Federal, em 2019, antes do início da pandemia de Covid-19¹.

Tratar do Jardim de Infância no Distrito Federal é se atentar para a questão do projeto de Brasília e do espaço que foi destinado para as instituições educativas dentro da capital do país, que foi planejada para ser um exemplo de modernidade. Essa localização do projeto e sua relação com o espaço e com o que era considerado como moderno, bem como aquilo que destoava dessa intenção basilar, foi apontada por Pinto, Müller e Anjos (2020). Como relembra Milton Braga (2010, p.21): “uma vez construída e inaugurada, foi a cidade projetada por Lúcio Costa – e adaptada em diversos níveis para a sua concretização no tempo e no espaço dados – que se tornou o objeto definitivo de ataque e admiração por parte de críticos e leigos ao redor do mundo”.

Para a cidade planejada foi projetado o *Plano de Construções Escolares de Brasília*, formulado pelo INEP enquanto Anísio Teixeira era seu diretor e tendo-o como grande responsável. Como detalha Juscelino Kubistchek (2000, p. 141), Anísio contou com a ajuda de dois técnicos: “Paulo de Almeida Campos e Nair Durão Barbosa Prata, e depois se juntou ao grupo o próprio Lúcio Costa”. Em 1957, Ernesto Silva, que era diretor administrativo da NOVACAP e responsável pelo Departamento de Educação e Assistência Social em Brasília, “apresenta esclarecimentos” sobre o Plano:

Uma cidade planejada deve revestir-se de roupagens novas e modernas. O local sobre que estamos construindo Brasília foi escolhido cientificamente: o clima é ameno; a salubridade excelente; a água abundante; a terra, fértil e a paisagem deslumbrante. Edifícios de linhas modernas serão erguidos. A cidade foi idealizada e desenhada por cérebro privilegiado e mãos hábeis. Tudo em Brasília deve estar no limiar da perfeição. O sistema educacional estará, portanto, entrosado nessa organização. O plano organizado pelo Ministério da Educação proporcionará escola e oportunidade para todos. A cidade é constituída de superquadras, cuja população deve orçar entre 2.500 a 3.000 pessoas”. (SILVA, 1957, p.10).

O Plano Piloto concebido por Lúcio Costa para a capital do país foi pensado com uma estrutura que tem como margem o Lago Paranoá, em um desenho em formato de cruz e que, na sua concretização arquitetônica se assemelhou a um avião. No centro desse desenho de avião tem-se o Eixo Monumental, onde se encontram os edifícios públicos e cada lado, que seriam os “braços” da cruz Norte e Sul, foram denominados como Asa Norte e Asa Sul, pensado na forma da aeronave, cortadas pelo Eixo Rodoviário². E são na Asa

¹“Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada de casos de pneumonia de etiologia desconhecida detectada na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, sendo posteriormente reconhecida como uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (COVID19). Essa cidade, de início, foi considerada epicentro mundial, superada pela Itália, que rapidamente acumulou maior número de casos e mortes.^{3,4} Especula-se que o primeiro caso do novo coronavírus tenha surgido ainda em novembro, 2019, no dia 17, e que teria sido um homem de 55 anos, residente na província de Hubei” (SOUZA et al., 2021, p. 548). A primeira suspensão das atividades educacionais no Distrito Federal ocorreu em março de 2020, por meio do Decreto nº 40, de 11/03/2020.

² “A trama da cidade foi composta por um sistema viário hierarquizado, com vias mais lentas no interior dos setores habitacionais (sistema viário tipo cul de sac) e as de maior velocidade fora deles. O intuito era evitar fluxos indesejados de veículos no interior das áreas residenciais e permitir o trânsito livre de pedestres nos espaços públicos e por baixo dos edifícios através dos pilotis”. (RIBEIRO, HOLANDA, 2013, p. 15).

Norte e na Asa Sul que foram construídas as residências e que estão as denominadas superquadras³. No *Plano de Construções Escolares de Brasília* (TEIXEIRA, 1961, p. 196) é possível ler: como seria dividido o espaço da nova capital – “construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio” – como as instituições escolares estariam inseridas nesse espaço, considerando cada quadra – “a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças); b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos)” – e como deveria ser compreendendo um conjunto de quatro quadras, denominada na capital de Superquadra:

a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). (TEIXEIRA, 1961, p. 196).

E é em uma Superquadra da Asa Norte (SQN 312) que adentraremos às três instituições educativas, uma da primeira etapa e duas da segunda etapa da educação básica, com o intuito de acompanhar a organização do processo de transição das crianças de uma etapa à outra. Este estudo considera os documentos normatizadores do Distrito Federal, bem como os nacionais, além do acompanhamento feito pela observação em campo. Nesse sentido, dialoga-se com Machado (2019), quando a autora evidencia que, quando tratamos da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tomando documentos e marcos legais, fica evidente de que essa passagem “necessita ocorrer de forma mais natural possível, sem rupturas que desencantem as crianças ao ingressarem nessa nova etapa” e de que “não deve ser pautada por traumas e nem por rupturas na rotina desenvolvida na educação infantil”. (MACHADO, 2019, p. 69 e 70).

³ Costa (1991, p. 30) explicava: “quanto ao problema residencial, ocorreu a solução de criar-se uma sequência contínua de grandes quadras dispostas, em ordem dupla ou singela, de ambos os lados da faixa rodoviária e emolduradas por uma larga cinta densamente arborizada [...]. Dentro dessas “superquadras” os blocos residenciais podem dispor-se da maneira mais variada, obedecendo, porém, a dois princípios gerais: gabarito máximo e uniforme, talvez seis pavimentos e pilotis e separação do tráfego de veículos do trânsito de pedestres, mormente o acesso à escola primária e às comodidades existentes no interior de cada quadra. [...] Ao fundo das quadras estende-se a via de serviço para o tráfego dos caminhões, destinando-se ao longo dela a frente oposta às quadras, à instalação de garagens, oficina, depósitos do comércio em grosso, etc. [...] O mercadinho, os açougues, as vendas, quitandas, casas de ferragens da primeira metade da faixa correspondente ao acesso de serviço; as barbearias, cabeleireiros, modistas, confeitarias, etc. na primeira seção da faixa de acesso privativa dos automóveis e ônibus, onde se encontram igualmente os postos de serviço para venda de gasolina [...]. Na confluência [de cada] quatro quadras localizou-se a igreja do bairro e, ao fundo delas, as escolas secundárias”.

TRANSIÇÃO INDICADA OU POSSÍVEL EM BRASÍLIA

Queiroz e Pulino (2018) trabalharam em 2017 com duas instituições no Distrito Federal e analisaram “o processo de transição de crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental da educação básica, na perspectiva das professoras e das famílias” (QUEIROZ, PULINO, 2018, p. 67). Dos diálogos no grupo focal com professoras e três famílias participantes, as autoras cunham algumas orientações que podem ser válidas para lidar com as crianças na transição de uma instituição a outra, demarcando que é importante que a criança se sinta tranquila nesse processo e que os encaminhamentos pedagógicos devem incluir as famílias.

Dentre essas orientações, está o levantamento das expectativas das crianças da Educação Infantil; conversas por meio de entrevistas com os alunos do primeiro ano; contação de histórias que possibilitem desenvolver a questão de mudança de escola; atividades (como troca de cartas e desenhos) e brincadeiras entre as crianças e alunos das duas etapas; visita a outra instituição, com a participação voluntária também dos pais. (QUEIROZ, PULINO, 2018).

O Distrito Federal possui uma proposta curricular denominada como Currículo em Movimento, sendo direcionada para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, com publicações distintas para cada etapa. As duas últimas versões foram publicadas em 2018, já em consonância com a discussão presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O Currículo em Movimento para Educação Infantil (BRASÍLIA, 2018, p. 50-51) frisa que “a atenção ao acolhimento e às estratégias pedagógicas para o momento de transição precisam considerar as especificidades de cada um desses períodos, observando as necessidades de cada criança”. Já o Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental (BRASÍLIA, 2018, p. 9), delimita que deve existir uma progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos subsequentes, ou seja, o trabalho deve ser gradual, para que “ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando assim os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos e inter e intrablocos”.

A observação desses dois trechos nos currículos nos permite apontar que, em um primeiro momento, na letra da lei, as necessidades das crianças serão contempladas, não somente na transição de uma etapa a outra, como também entre os anos subsequentes no Ensino Fundamental. O que os currículos não dão conta de indicar é o como isso pode ser feito para alcançar o que está almejado. E nesse como, velado e subentendido, pode caber muitas práticas desejáveis, quanto outras nem tanto. É na busca por esse como que este estudo continua pela investigação documental e depois pela prática.

Facci (2004) demarca que a transição de uma etapa para outra na infância, pensando o desenvolvimento infantil, é caracterizada por crises. Essas tensões surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte. “As crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida”. (FACCI, 2004, p. 73).

Se as mudanças dentro do período de vida que chamamos de infância não são vividas sem alguns conflitos, como apontado por Facci (2004), faz-se necessário cuidar ainda mais quando essas transformações ocorrem em modos de ensino diferentes, como acontece na comparação da prática educativa vivenciada pela criança na Educação Infantil e na que ela encontrará no Ensino Fundamental. Considerando que essa criança, que ainda

vive o tempo da infância, que tem a dimensão lúdica como um dos direitos constituídos na relação com a educação, precisa ser acolhida em suas inteirezas, é pertinente lembrar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 100).

O Currículo em Movimento para Educação Infantil (2018) mostra que é possível uma passagem instigante e interessante entre as etapas da educação básica e, ao inserir-se no Ensino Fundamental, não é preciso que as crianças se atormentem com interrupções nas suas experiências vivenciadas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova etapa. Nesse sentido, o projeto da Plenarinha da Educação Infantil, um processo de escuta das crianças na rede⁴, tem contribuído ao buscar desenvolver atividades que envolvam tanto as crianças da Educação Infantil como as que se encontram no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, é evidente a necessidade de se estabelecer um diálogo entre as etapas, com ações que superem a tradicional dicotomia que tem contaminado essa passagem. (BRASÍLIA, 2018, p. 51).

O referido currículo também reconhece a importância de que as instituições pensem em práticas tanto no ambiente físico, quanto no convívio social, que auxiliam a criança, para que se sintam acolhidas e protegidas ao se depararem com novos desafios em um ambiente novo. Com o intuito de reduzir os impactos que ocorrem no período de transição, o Currículo em Movimento para a Educação Infantil (2018) orienta à gestão da instituição:

Perceber a convergência necessária entre as etapas, tendo a educação como um direito das crianças, compreendendo-as como sujeitos de cultura e cidadãos de direitos; Ler, estudar e discutir os currículos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, mais especificamente dos anos que compreendem o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA do 2º Ciclo; Possibilitar momentos de visita e primeiro contato com a instituição educativa que receberá a criança da Educação Infantil no ano seguinte; Envolver as famílias e/ou responsáveis no processo de transição entre as etapas, por se tratar de um momento de insegurança e dúvidas para muitos. (BRASÍLIA, CMEI, 2018, p.51).

O cotejamento entre as duas orientações curriculares permite indicar que a responsabilidade maior com a transição está com a instituição de Educação Infantil, que tem que preparar as crianças, as famílias e professores(as) para esse momento. Em 2021, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta um *Caderno Orientador – Transição Escolar: trajetórias na Educação Básica do Distrito Federal*, com o

⁴ A Plenarinha da Educação Infantil é um projeto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), instituído em 2013, sendo a primeira intitulada Plenarinha do Currículo. Ela comparece indicada na rede como um processo de escuta da criança da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, realizado, como o nome permite indicar, em uma assembleia ou plenária. Seria nesse processo de escuta das crianças que se formalizaria a próxima Plenarinha, do ano seguinte. (BARBOSA, VOLTARELLI, 2020).

intuito de “institucionalizar ações referentes a esta temática, tendo em vista uma educação acolhedora, sustentável e efetiva no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 7). O documento traz “sugestões de ações para qualificar os processos de transição”, que considerem “os diferentes pontos de vista: o da criança, o das famílias e/ou responsáveis e o da unidade escolar”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 34 e 37).

A base para a transição, segundo o referido Caderno Orientador, é garantir o direito das crianças, assegurando as brincadeiras e as interações. O documento divide três eixos de práticas voltadas às crianças nesse momento de “movimentar-se pela educação básica”⁵: a chegada da criança na instituição, o período de sua permanência na Educação Infantil e a preparação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deste último, quatro são as orientações:

Garantir à criança da Educação Infantil ao ingressar no Bloco Inicial de Alfabetização, o seu direito de ser criança, sendo asseguradas a ela as brincadeiras e as interações. Orientar a criança e os pais e/ou responsáveis quanto às adaptações da rotina e dos horários da nova etapa de escolarização. Disponibilizar o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os pais e/ou responsáveis. Planejar e realizar, de forma coletiva e em parceria com os pais e/ou responsáveis, ações que possam auxiliar as crianças nos desafios da próxima etapa da sua vida escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 40).

Para as crianças que já passaram para o primeiro ano do Ensino Fundamental, o Caderno Orientador delimita que essa mudança é muito importante para a constituição do modo como a criança vai interpretar a sua realidade e explorar suas vivências na vida escolar. E a base indicada é a ludicidade, para que ocorra articulação significativa entre os conteúdos trabalhados, e para que os estudantes possam se desenvolver plenamente (DISTRITO FEDERAL, 2021). O Caderno Orientador traz quatro dicas para qualificar essa transição no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), com os estudantes do 1º, 2º e 3º anos:

Garantir a continuidade de um trabalho pedagógico que contemple diferentes estratégias de caráter lúdico, criativo e que explorem o movimento, a fim de levar a criança a aprender brincando, favorecendo a liberdade e a espontaneidade, por meio de músicas, brincadeiras, jogos, danças, desenhos, entre outras. Adequar a rotina dos Anos Iniciais com cuidado e afetividade, para abarcar o tempo de brincar e o tempo da soneca, tendo em vista a promoção de uma adaptação gradual à rotina da nova etapa. Desenvolver atividades de reflexão que propiciem o protagonismo do(da) estudante, incentivem a proatividade, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, do senso de cidadania e de pertencimento à sociedade, bem como de respeito às diversidades: decisões coletivas, construção de acordos e combinados, eleições diversas, assembleias de turma, entre outras. Promover rodas de conversa e contação de histórias as quais promovam, junto às crianças, uma reflexão sobre o novo ambiente escolar e suas possibilidades. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 42).

⁵ Título do item 2 do Caderno Orientador (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 34).

Como é possível identificar, há uma orientação recente na rede que se atenta para a transição de modo mais explícito, evidenciando que ela está na pauta do debate constante entre os partícipes do ensino no Distrito Federal. Considerando a promulgação das leis federais – 11.114/2005 (que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade), 11.274/2006 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade) e 12.796/2013 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências) – que promoveram alterações nos artigos da LDB 9.394/96, tem-se, já há mais de uma década, crianças que iniciam o Ensino Fundamental com seis anos e não com sete. E isso levou os pesquisadores e profissionais da área de Educação Infantil a considerarem os impactos positivos e negativos dessa inserção.

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 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. (ZANATTA, MARCON, MARASCHIN, 2015, p. 5624).

A concepção de infância e criança acordada nas normatizações, coadunam com os estudos acadêmicos na área de Educação (Psicologia, Sociologia e História da Educação), identificando a criança como sujeito histórico, que tem direitos, que tem protagonismo social e educativo. Infância comparece como o tempo de vida desse sujeito, que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos. Sendo essa a divisão etária, e entendendo que a infância possui algumas especificidades, que inclusive devem ser consideradas no processo educativo formal, como tratá-la em espaços escolares que possuem propostas tão diversas, como a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental? É essa questão que circunda todas as leituras e análises aqui realizadas.

A INFÂNCIA EM TRANSIÇÃO, A CRIANÇA EM CIRCULAÇÃO NA REDE DE ENSINO DE BRASÍLIA

Em busca dessa passagem da criança matriculada na pré-escola para o Ensino Fundamental, esta pesquisa, de cunho qualitativo, contou com a observação de reuniões com responsáveis no Jardim de Infância de origem, localizado na Asa Norte, em Brasília, e com coleta de dados por meio de questionários com coordenadoras (es) pedagógicas (os),

duas diretoras e um diretor, tanto do Jardim de Infância, quanto das duas Escolas Classe para onde as crianças poderiam ser direcionadas no ano seguinte. Ao todo foram quatro meses de pesquisa de campo, de agosto a novembro. É pertinente salientar, ao encontro do que pontuam Cardoso e Penin (2009), que entende-se que as conclusões possíveis no desenvolvimento de um estudo com tal metodologia, “não se referem a todos os “casos” existentes na realidade, mas também não se restringem apenas ao “caso” observado”, ou seja, permite visualizar “um número restrito de contextos para descrever características que possivelmente se apresentam em uma quantidade significativa de outros contextos”. (CARDOSO, PENIN, 2009, p. 115).

Com tal entendimento basilar, em agosto de 2019 foi possível acompanhar a terceira reunião realizada com os pais/responsáveis das crianças em um Jardim de Infância da Asa Norte, onde compareceram quatro responsáveis⁶. Entre os assuntos tratados, esteve a transição para o Ensino Fundamental, com a preparação sobre o que os pais precisam fazer com as crianças que irão para o primeiro ano da segunda etapa. De acordo com a diretora do Jardim de Infância, a equipe está ciente dos impactos que as crianças sofrem ao ingressar numa nova instituição, no primeiro ano do Ensino Fundamental, principalmente relacionados a questão do tempo, do brincar, do recreio, etc. Ela informou que realiza a orientação com os professores e pais, quanto a essa transição, há dez anos, e que neste período muitos pais e responsáveis têm procurado o Jardim de Infância pedindo ajuda quanto a adaptação da criança, pois os mesmos alegam que percebem a dificuldade dos filhos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Outra informação dada aos pais/responsáveis é que a orientação na rede é a de que as crianças sejam encaminhadas para as Escolas Classe próximas do Jardim de Infância. Dessa forma, ela demarca que sairão do Jardim de Infância 105 crianças que serão encaminhadas para duas Escolas Classe, sendo uma delas localizada a poucos metros da instituição. Nesse momento houve a recomendação de que os pais e responsáveis visitassem as instituições indicadas com seus filhos/crianças para conhecer os espaços e, posteriormente, optar por um deles. Após selecionada a Escola Classe, os pais/responsáveis devem efetivar a matrícula na Regional de Ensino⁷. Caso o responsável não queira uma das instituições que o Jardim de Infância indicou, deve realizar uma solicitação para o remanejamento, mas, assim, a vaga não é garantida nessa outra Escola Classe selecionada pelos pais. Outra observação realizada pela diretora foi sobre as atividades que serão efetivadas entre as crianças da Educação Infantil com os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, a futura professora ou professor, bem como aos espaços que por elas serão frequentados.

⁶ Segundo a diretora, o somatório de presença dos pais e responsáveis das três reuniões foi de 59. Os assuntos são os mesmos, mas as datas ocorreram em três dias diferentes para que todos pudessem adequar a sua agenda e comparecer.

⁷ Seguindo a explicação dada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), “para organizar toda a rede, a Secretaria de Educação possui 14 regionais de ensino atuando diretamente no dia a dia das escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa. Os coordenadores regionais são a linha de frente da casa junto às escolas e à comunidade escolar”. (SEEDF, 2019, s.p.). As quatorze Regionais de Ensino são: [Brazlândia](#), [Ceilândia](#), [Gama](#), [Guará](#), [Núcleo Bandeirante](#), [Paranoá](#), [Planaltina](#), [Plano Piloto](#), [Recanto das Emas](#), [Samambaia](#), [Santa Maria](#), [São Sebastião](#), [Sobradinho](#) e [Taguatinga](#).

Sabendo dessa orientação para a circulação das crianças durante o período de preparação para a transição, o segundo movimento foi identificar os preparativos ou orientações que ocorriam nas Escolas Classe indicadas pelo Jardim de Infância de origem. E aqui destaca-se o disposto por Bezerra (2020), quando evidencia para docentes e profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede do Distrito Federal, sobre como os espaços e os atores que ali estão, precisam aperfeiçoar o processo de transição. Segundo o pesquisador, o gestor e a equipe pedagógica devem acolher as crianças e, após a conversa entre os dois espaços (a instituição de origem e a atual), é que se deve formular uma estratégia de organização do trabalho pedagógico.

Para Bezerra (2020), a articulação entre as duas instituições educativas é essencial para uma transição saudável. É um momento de verificar possíveis dificuldades, elaborar um currículo de transição ou até mesmo de formação, caso essa necessidade compareça durante o trabalho coletivo de pensar a transição. O currículo deve quebrar as barreiras e favorecer a transição e não o contrário. Nesse sentido, “é essencial que o professor saiba como aquele estudante caminhou na educação infantil, quais habilidades desenvolveu, onde tem mais dificuldade e quais são os seus potenciais”. (BEZERRA, 2020, 1:15:31).

Na primeira Escola Classe, a mais próxima do referido Jardim de Infância, foram realizadas duas visitas, uma no mês de agosto e outra em outubro, de 2019. O diretor, que já atuava naquela escola há dez anos, informou que no mês de setembro a instituição entra em contato com a Regional de Ensino do Plano Piloto para fazer a esquematização de turmas e o planejamento do próximo ano. Quanto a visita dos pais à instituição, ele relata que depois que ocorre a matrícula da criança, a escola convoca uma reunião para passar as informações e orientações para os pais/responsáveis. Evidencia que a coordenação, juntamente com as professoras e professores, realiza o planejamento e que, as (os) docentes que trabalham com o primeiro ano do Ensino Fundamental recebem uma gratificação, já que é onde se inicia a alfabetização.

Martinati e Rocha (2015, p. 311) reforçam que, embora no Ensino Fundamental se inicie a alfabetização, é importante oferecer às crianças “atividades mais estruturadas de estudo e atividades lúdicas, tanto no ano final da Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Considerando “nos termos da Teoria Histórico Cultural, podemos dizer que se trata de criar as melhores condições possíveis para que a transição das atividades principais – das brincadeiras para o estudo – ocorra de forma gradual e cuidadosa”. (MARTINATI, ROCHA, 2015, p. 311).

É pertinente destacar que essa Escola Classe possuía quatro turmas de primeiro ano em 2019 (duas turmas do matutino, com 32 alunos e duas turmas de vespertino com 38 alunos). Segundo a coordenadora da escola, são raras as visitas dos pais interessados a ver o espaço físico e o Projeto Político Pedagógico da instituição. Com relação às orientações sobre a transição da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, ela conta que, geralmente, os professores estão conscientes desta realidade (das vivências da criança na Educação Infantil) e quando a criança está no primeiro ano, ainda assim, as orientações contidas no Currículo em Movimento são dadas. Conta ainda que, gradativamente, as crianças vão se adaptando em sala e na escola como um todo.

A vice-diretora declara que há um entendimento na rede sobre as ações necessárias, de forma que não recebe mais documento de orientação com relação à transição, consultando os e-mails recentes para verificação de ofícios. Todavia, a escola se firma no Currículo em Movimento do Distrito Federal como documento norteador desse

processo, as crianças participam do projeto da Plenarinha e que, naquele momento, não havia tido contato com a equipe gestora do Jardim de Infância de onde viriam as crianças.

A visita à segunda Escola Classe de destino das crianças do Jardim de Infância foi recepcionada pela coordenadora pedagógica que explicou que não chega nenhum documento da regional para a escola com orientações quanto à transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Ela acredita que isso ocorra porque está muito claro no Currículo em Movimento como se deve proceder, com acolhida, respeitando as experiências das crianças com as linguagens e os conteúdos, priorizando as interações e a ludicidade. Naquele momento havia quatro turmas de primeiro ano (duas turmas no turno matutino, com 34 alunos, e duas turmas no vespertino, com 37 alunos).

Segundo a referida coordenadora, os pais/responsáveis das crianças da Educação Infantil visitam a instituição no período antes ou durante a matrícula, para verificar o espaço, a proposta pedagógica, conhecer docentes, apresentar também para a criança a nova escola e as pessoas que com ela ali estarão. Explica ainda que essa orientação é dada pelo Jardim de Infância de origem e os pais ou responsáveis fazem, então, a visita sugerida. Nesse momento da visita, a (o) coordenador (a) pedagógico (a) orienta esse acesso ao novo espaço ou qualquer pessoa da gestão que esteja presente na hora.

No que concerne às orientações para os professores e professoras sobre essa transição das crianças que vão para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a coordenadora diz que devem estar cientes de que são alunos pequenos. Dessa forma, a alfabetização é iniciada aos poucos, tem o dia do brinquedo, o banheiro é próximo à sala de aula, as crianças fazem os combinados juntamente com a professora, vão para o parque separado dos outros alunos e levam o brinquedo para o parque no dia assim combinado. Em uma das salas de aula do primeiro ano, que foi possível adentrar por estar sem estudantes, as carteiras são pequenas, da cor vermelha e estavam organizadas em um círculo. Na parede estava disposta a chamadinha, o calendário, o alfabeto, e painel para resoluções matemáticas. Uma sala cuja a organização aproxima-se da observada em algumas salas de convivência da Educação Infantil da rede.

Aqui é possível lembrar o estudo de Motta (2011), que investigou a fase de mudanças das crianças na instituição educativa pública, acompanhando uma turma da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no município de Três Rios, RJ. A autora afirma que "a infância não deve ser tomada como uma transição – o que todas as idades seriam –, mas como um período em que os sujeitos são atores sociais competentes, que se expressam na alteridade geracional". (MOTTA, 2011, p. 164).

A pesquisadora aponta ainda que as crianças resistem quanto ao processo de escolarização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante a reflexão sobre como a instituição educativa pode priorizar as particularidades da criança. Como reforça: "não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos". (MOTTA, 2011, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de fechamento das ideias aqui apresentadas, é possível indicar que – desde que a preocupação com a transição das crianças que adentram o Ensino Fundamental, com seis anos de idade, se intensificou nos estudos na área de Educação Infantil, há mais de uma década – há um direcionamento aos sujeitos da escola e às

famílias/responsáveis pelas crianças e estudantes, por parte da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), sobre a mudança de uma etapa para a outra na educação básica. Há um comprometimento com a transição indicado em documentos centrais e que esse compromisso é colocado em prática, pelo menos no que concerne às orientações dadas aos pais/responsáveis pela criança e à professora ou professor que irá acolhê-la no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A essa orientação – que chega por meio de documentos como o Currículo em Movimento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (2018), bem como pelo *Caderno Orientador – Transição Escolar: trajetórias na Educação Básica do Distrito Federal* (2021) ou por Seminários de Formação, como o intitulado *Trajetórias Escolares: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* (2020) – agrega-se a experiência de gestoras (es), coordenadoras (es) pedagógicas (os), professoras (es), acostumadas (os) com o processo de transição na rede e com o cuidado que deve existir com a acolhida dos futuros alunos do Ensino Fundamental, considerando a organização do espaço, das atividades que devem se pautar na interação e ludicidade, respeitando as vivências anteriores das crianças na primeira etapa e tomando-as no processo de construção da aprendizagem e da alfabetização na segunda etapa da educação básica. É importante sempre refletir sobre algumas questões, tais como:

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? (ZANATTA, MARCON, MARASCHIN, 2015, p. 5627).

É essencial que a equipe gestora de ambas as instituições educativas entenda a especificidade da primeira etapa – com o seu binômio educar e cuidar, com o eixo norteador da prática sendo interação e brincadeira – para que possa não somente planejar esse processo de transição *com e para* as crianças, como também esclarecer as dúvidas e desafios que os pais e responsáveis trazem nessa nova jornada que as crianças enfrentarão na segunda etapa da educação básica. Além desse trabalho duplo, com as crianças e as famílias, é crucial que seja estabelecida uma comunicação entre o Jardim de Infância e a Escola Classe que receberá a criança, para que haja o compartilhamento das experiências e das práticas empreendidas, de modo que se considere o contexto em que o pequeno estava imerso.

A fase de transição das crianças é um período onde vivenciarão outras mudanças importantes no seu desenvolvimento, tanto na relação com elas mesmas, quando com o outro e o mundo; ainda assim, mesmo a criança passando para o Ensino Fundamental, ela continua sendo criança e as práticas a ela direcionada na Educação Infantil não devem ser deixadas de lado. Dessa forma não ocorrerá uma naturalização dessa passagem da criança entre as etapas, uma vez que esse processo requer um olhar cuidadoso e uma reflexão da prática docente e da organização pedagógica, principalmente da instituição que recebe essa criança que agora será chamada de aluno (a).

O acompanhamento nas três instituições aqui evidenciadas demonstra que duas situações podem ocorrer: primeiro, a que considera a transição já depois da matrícula

efetivada, sem grandes diálogos entre a instituição de Educação Infantil, a do Ensino Fundamental e a família; ou, a segunda, como sendo aquela que faz o caminho inverso, ainda que seja ao final do ano, por meio do esforço dos profissionais presentes nas duas instituições educativas. A segunda prática é desejada e precisa ser progressivamente ampliada, sistematizada, envolver mais os pais/responsáveis e as (os) docentes das duas etapas, para que haja uma compreensão compartilhada entre todos. Como foi possível identificar neste estudo o prescritivo e o efetivado podem e devem andar em concordância. A discussão aqui não se esgota, mas deixa em aberto o convite e a necessidade de continuidade desse acompanhamento do processo de transição de nossas crianças na rede de ensino a ser realizado por outras (os) pesquisadoras (es) ...

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. B. L.; VOLTARELLI, M. A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236680, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/abstract/?lang=pt> Acesso 20/03/2022.

BEZERRA, L. Transição: o caminho entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. In: **Trajetórias Escolares: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Webinar em 10/12/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NKPJKwMTjpA> Acesso 31/05/2022.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 814-833, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000300007 Acesso 20/12/2022.

BRAGA, M. **O concurso de Brasília: sete projetos para uma capital**. São Paulo: Cosac Naify, Imprensa Oficial do Estado, Museu da Casa Brasileira, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm Acesso 31/05/2022. Acesso 13/03/2021.

BRASILIA. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. Secretaria de Educação. Governo do Distrito federal. 2º Edição, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> Acesso 13/03/2021.

BRASILIA. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação. Governo do Distrito federal. 2º Edição, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> Acesso 13/03/2021.

CARDOSO, O.; PENIN, S. T. S. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JD9RgW6qjHRzSrvCF4HN5kH/?format=pdf&lang=pt> Acesso 15/04/2022.

CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves; MARTURANO, Edna Maria. Sintomas de estresse em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 28-42, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702015000100004&script=sci_abstract Acesso 20/12/2022.

COSTA, Lucio. Relatório do Plano Piloto de Brasília [1957]. In: **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. Brasília, GDF, 1991.

DANTAS, K. A. M. **A criança e o brincar**: transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Natal. Dissertação (mestrado). Orientador: Aguinaldo Cesar Surdi. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. UFRN, RN, 2021.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**. 2015, v. 96, n. 244, pp. 635-649, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/abstract/?lang=pt#> Acesso 20/12/2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar**: trajetórias na educação básica no Distrito Federal / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Subsecretaria de Educação Básica / Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021. 90 p. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Caderno-Orientador-Transicao-Escolar-Trajektorias-na-Educacao-Basica-29mar2021.pdf> Acesso 01/05/2022.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt> Acesso 20/03/2020.

HOFFMANN, J. Espaços, tempos e materiais: o que muda na transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental? Dissertação (mestrado). Orientadora: Zoraia Aguiar Bittencourt. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFFS, SC, 2021.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso 30/04/2022.

MACHADO, J. da S. **O que há do outro lado?** A gestão da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Dissertação (mestrado). Orientadora Sueli Salva. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. UFSM, RS, 2019. 160p.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Faz de conta que as crianças já cresceram’’: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 309-319. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/?lang=pt&format=pdf> Acesso 20/03/2020.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100010&script=sci_arttext Acesso 20/03/2020.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt#> Acesso 20/12/2022.

NUNES, J. S. Diálogos com crianças sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1379/767> Acesso 20/04/2022.

PINTO, V. F. F.; MÜLLER, F.; ANJOS, J. J. T. dos. Entre o plano e o vivido: a inauguração de Brasília e dos Jardins de Infância (1960-1962). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, vol. 17, número 47, 2020.

RIBEIRO, M. S.; HOLANDA, F. R. B. Urbanidade nas superquadras de Brasília. **Cadernos do PROARQ** (UFRJ), v. 1, p. 11-32, 2013. Disponível em: http://cadernos.proarq.fau.ufrj.br/public/docs/Proarq_20-011.pdf Acesso 13/03/2021.

QUEIROZ, N. L. N.; PULINO, L. H. C. Z. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 63-71, abr. 2018. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/383> Acesso 31/05/2022.

SEEDF. Regionais de Ensino. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, DF, 5/11/2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/regional-de-ensino/> Acesso 22/12/2022.

SILVA, E. A primeira escola de Brasília. **Brasília: Revista da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil: Ano 1, n. 10 (out. 1957).** Disponível em: <https://www.arpdf.df.gov.br/revista-brasilia/> Acesso 16/06/2021.

SILVA, L. P. da. “**A gente fica no zero a zero**”: transição da Educação Infantil para o Fundamental no Colégio Pedro II. Dissertação (mestrado). Orientadora: Maria Fernanda Rezende Nunes. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRJ, RJ, 2018.

SOUZA, A. S. R. et al. General aspects of the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil** [online]. 2021, v. 21, n. Suppl 1, pp. 29-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/8phGbzmbSsynCQRWjpXJL9m/?lang=pt#> Acesso 31/05/2022.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html> Acesso 15/03/2021.

ZANATTA, J.; MARCON, V. I.; MARASCHIN, M. L. M. O processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Educere. XII Congresso Nacional de Educação.** PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21717_9248.pdf Acesso 15/03/2021.

Submetido em Junho de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Autoria

ETIENNE BALDEZ LOUZADA BARBOSA

Possui graduação em Pedagogia (UFPR), mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, na linha de História e Historiografia da Educação. Fez doutorado sanduíche na Universidade de Macerata, Itália, pela CAPES. É Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância (GEPESI/UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da Universidade de Brasília (GRUPHE-UnB) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR). Atua como coordenadora do Centro de Educação e Memória da Faculdade de Educação (CEDUC/FE), na Universidade de Brasília.

E-mail: blb_etienne@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6780-3148>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9668942454887886>

LETÍCIA NUNES RODRIGUES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília.

E-mail: euleticianr@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8860-6186>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4025571520723924>