



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

**A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
ENSINO FUNDAMENTAL**

THAIS DE OLIVEIRA QUEIROZ ATTY

RIO DE JANEIRO

2017

**A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
ENSINO FUNDAMENTAL**

THAIS DE OLIVEIRA QUEIROZ ATTY

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Escola de Educação, da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito final para obtenção
do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Adriane Ogêda Guedes (Orientador)
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
Dezembro
2017

**A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
ENSINO FUNDAMENTAL**

THAIS DE OLIVEIRA QUEIROZ ATTY

Avaliada por:

Leonardo Villela Castro (Leitor)
Escola de Educação – Departamento de Didática
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Data: ____/____/____

**A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
ENSINO FUNDAMENTAL**

DEDICATÓRIA

Dedico essa monografia primeiramente a Deus, pela força e orientação constante durante toda esta longa caminhada e aos meus familiares, amigos e professores que me auxiliaram nesses quatro anos e meio de caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pois sem ele eu não teria forças para essa longa jornada da graduação, agradeço a meus professores em geral e principalmente a minha orientadora Adrienne Ogeda e ao meu orientador de pesquisa e decano Leonardo Villela e aos meus colegas que me ajudaram na conclusão da monografia e do curso como um todo. Agradeço também aos meus pais, ao meu irmão, ao meu namorado, aos meus avós e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços e sempre me incentivaram para que eu finalizasse esta etapa de minha vida. Por fim agradeço também a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

THAIS DE OLIVEIRA QUEIROZ ATTY. **A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL.** Brasil, 2017, 36 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a prática pedagógica das escolas públicas, com base nos documentos oficiais e analisar principalmente as concepções pedagógicas que habitam esses documentos e como o brincar é compreendido nesses dois segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental) defendendo a ideia de que o brincar é essencial no processo de ensino - aprendizagem e discutir, também, a inserção da avaliação institucional e de larga escala e do conceito de nota que provocam uma alteração direta no currículo escolar e conseqüentemente uma progressiva diminuição do tempo do brincar no cotidiano dos estudantes. Refletindo quanto a importância do brincar no desenvolvimento da criança e os desafios desse processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Compreendendo que o brincar é uma atividade que promove aprendizagem e desenvolvimento da criança como um sujeito global e tendo em vista essa necessidade e considerando as tensões resultantes do estabelecimento de novas leis sobre a escolarização da infância no Brasil, será discutido semelhanças e diferenças das concepções pedagógicas adotadas na educação infantil e no ensino fundamental conforme os aportes normativos e estudos já produzidos nessa área.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Rompimento Pedagógico; Ludicidade; Currículo

LISTA DE TABELAS

Gráfico 1	23
Gráfico 2	23
Tabela 5	25
Tabela 1	26
Tabela 3	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	10
1. Concepções da Infância	
1.1 Estudos Recentes _____	13
1.2 A visão dos Documentos Oficiais _____	15
2. O papel do brincar na infância e sua relação com a avaliação formal : De criança a aluno	
2.1 A importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem da _____ criança	20
2.2 O jogo e a aprendizagem, do aluno ao professor _____	21
2.3 O distanciamento da brincadeira do cotidiano escolar ao longo do processo de escolarização e sua relação com a inserção da avaliação no mesmo ____	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	30
REFERÊNCIAS _____	32

INTRODUÇÃO

A inserção da educação infantil no ensino fundamental brasileiro, com a promulgação da Lei Federal 11.274 (Brasil, 2006) gerou a discussão acerca da obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 17 anos (PL 414/2008; PL 06755/2010) que reforçam a relevância e o interesse por essa temática. Ao analisar a Lei 11.274, Santos e Vieira (2006) e Kramer (2006) consideram que a ampliação da obrigatoriedade escolar convoca pesquisadores, educadores e legisladores a investigar como a educação infantil e o ensino fundamental se relacionam articulando discursos e práticas educativas no sentido de compreender as especificidades das experiências dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo.

Os períodos de transições de segmentos escolares costumam ser conturbados e quando se trata da transição da educação infantil para o ensino fundamental ela pode se dar de forma traumática quando há uma mudança abrupta de concepções pedagógicas. Na primeira etapa é priorizado a brincadeira, o lúdico e a manutenção das relações sociais enquanto que no segundo costuma-se iniciar um processo de adaptação às convenções escolares em função da continuidade do fluxo escolar.

Percebe-se no que tange os espaços físicos, que costumam ser menos adaptados nas escolas de ensino fundamental, no sentido de garantir espaços para o livre brincar e/ou para experiências diversas com as diferentes linguagens, assim como a diminuição no tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade e da fruição nas experiências no Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização e ao ensino do conteúdo socialmente organizado em seus moldes tradicionais.

Parto da concepção de que essa ruptura abrupta é derivada de uma mudança das concepções de criança/infância e dos direitos e deveres da mesma. Na educação infantil é tido como um fato que as crianças precisam brincar pois é através das brincadeiras que elas constroem as suas percepções do mundo e solidificam seus conhecimentos, enquanto que no fundamental tudo é

diferente, privilegia-se o trabalho individual e a leitura silenciosa e o tempo do brincar é substituído por atividades cujo o foco é o treino grafomotor.

Devido ao grande peso que os processos avaliativos adquirem no cotidiano da criança do ensino fundamental o tempo destinado a outras atividades mais lúdicas e coletivas como o brincar passam a se restringir a alguns poucos minutos distribuídos ao longo da semana como o recreio e a aula de educação física.

Com isso o sujeito acaba sendo obrigado a abandonar precocemente seu lugar de criança e a abraçar o lugar de estudante, mesmo sendo considerado criança de acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente [2013]) até os doze anos de idade. Defendemos¹ que essa transição não pode continuar a ocorrer de forma brusca. O trabalho com essas etapas deve ocorrer de forma coesa e unificada, de forma que beneficiem o sujeito no seu processo de escolarização.

Esta monografia segue uma metodologia de pesquisa bibliográfica que focalizou três eixos: concepções pedagógicas, o brincar e a avaliação. Os autores centrais que fundamentaram esse trabalho são MOTTA (2011), NEVES (2010), VAN GENNEP (1960) GOUVÊA (2011), CASTANHEIRA (2011), BARBOSA (2007), TURNER (1974), CASTANHEIRA (1991) dentre outros.

Investiguei em artigos e na legislação as concepções pedagógicas que seriam possivelmente geradoras dessa descontinuidade pedagógica, e como e onde o brincar se encaixa no desenvolvimento infantil buscando entender porque a medida em que se segue o fluxo escolar ele se distancia do cotidiano da criança e como os processos avaliativos podem ter interferido para esse distanciamento e conseqüentemente para essa descontinuidade pedagógica.

Essa monografia está dividida em dois capítulos no primeiro discutirei com base em estudos recentes como os de MOTTA (2011), NEVES (2010), GOUVÊA (2011), CASTANHEIRA (2011), BARBOSA (2007), CASTANHEIRA

¹ Assumo aqui a terceira pessoa por compreender, a partir dessa pesquisa, que essa defesa não é só minha mas de um conjunto de pesquisadores do campo da Educação Infantil que têm investigado essa problemática e afirmado a necessidade de garantir os direitos a infância, a brincadeira e a uma Educação Infantil e Ensino Fundamental que leve em conta essas necessidades.

(1991), CORSARO E MOLINARI (2005) entre outros e nos aportes normativos como se dá na prática a transição pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e quais as concepções pedagógicas defendidas pelos sujeitos citados anteriormente e como essas concepções afetam o cotidiano escolar e os currículos das escolas.

No segundo capítulo discutirei a importância do brincar no processo de aprendizagem e de crescimento social infantil e a homeopática diminuição do tempo da brincadeira no cotidiano da criança na medida em que ela avança na sua trajetória escolar bem como a mudança na forma de avaliar a criança, substituindo um processo de acompanhamento e observação por uma avaliação formal e o impacto da mesma no currículo escolar e consequentemente no cotidiano da criança.

1. Como se dá essa transição

No presente capítulo discutirei como se dá na prática a transição pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de acordo com estudos recentes como os de MOTTA (2011), NEVES (2010), VAN GENNEP (1978) GOUVÊA (2011), CASTANHEIRA (2011), BARBOSA (2007), TURNER (1974), CASTANHEIRA (1991) entre outros; e como os aportes normativos sustentam essa transição e a sua relação com o cotidiano escolar e os currículos das escolas.

1.1 Estudos Recentes

Autores como Motta (2011), NEVES (2011), GOUVÊA (2011), CASTANHEIRA (2011), BARBOSA (2007), TURNER (1974) dentre outros trazem elementos para compreendermos a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foco deste capítulo.

Muitos dos autores pesquisados afirmam que a passagem da educação infantil para o ensino fundamental se dá abruptamente de forma que o trabalho pedagógico acaba por se dar de forma descontínua entre esses segmentos e é incomum a ocorrência de eventos preparatórios que facilitem essa transição. Para compreendermos melhor as dificuldades escolares vividas por algumas crianças, é importante levar em conta aspectos como as diferenças entre as culturas escolares das duas etapas, o quanto cada uma delas entende as diferentes organizações dos espaços e tempos escolares, as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos no interior das instituições escolares, bem como as formas de interação entre os sujeitos das diversas turmas.

Os eventos preparatórios mencionados foram nomeados como ritos de passagem por Van Gennep (1978)², que afirma que estes deveriam trazer uma sequência que incluísse “separação”, “transição” e “incorporação” da saída da Educação Infantil para o ingresso no Ensino Fundamental. Por decorrência, o que Corsaro e Molinari (2005) identificam como uma “ponte” que liga espaços ou territórios deixou de ser construída no contexto de transição citado e não permitiu que as crianças alcançassem a zona de liminaridade³ (TURNER,

² Van Gennep foi um antropólogo que pesquisou a importância dos ritos de passagem em diversas sociedades no século XX, ele identificou as três etapas invariáveis dos ritos de passagem que são a separação, transição e incorporação ele defendia que esses ritos constituem uma transição ideal.

³ O autor concebe a ideia de liminaridade como correspondendo a um momento de margem dos ritos de passagem: fase ritual na qual os sujeitos apresentam-se indeterminados, em uma espécie de processo transitório de “morte” social, para, em seguida, “renascerem” e reintegrarem-se à estrutura social. Liminaridade é, portanto, uma condição transitória na qual os sujeitos encontram-se destituídos de suas posições sociais anteriores, ocupando um entre-lugar indefinido no qual não é possível categorizá-los plenamente

1974, p. 95).

Com isso as crianças que passam por essa transição se veem em lugar novo que não lhes pertence, porém ao mesmo tempo não podem voltar para o segmento que lhes precede pois este também não as pertence mas, elas são jogadas em uma zona de entre lugar onde não existe nenhum movimento de acolhimento/ adaptação. Com base nisso Flavia Motta diz que:

Os eventos de preparação são, nesse sentido, atividades simbólicas que permitem às crianças e ao seu grupo social contribuir ativamente para suas experiências de transição, antecipando as mudanças eminentes em suas vidas e ajudando-as a construir significados acerca desse processo.”
Motta (2011, p 3)

NEVES 2010 reafirma a falta de diálogo na organização do sistema educacional brasileiro em relação às etapas iniciais da educação básica. Isso se reflete nos processos vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Percebe-se também a necessidade de uma maior integração entre o brincar e letramento nas práticas pedagógicas tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Ou seja, a centralidade pedagógica de ambas etapas deveria girar em torno da ludicidade e esse seria o ponto que interligaria as etapas possibilitando a construção de uma continuidade educativa no processo de escolarização da criança. Enquanto que o que acontece é que na educação infantil a centralidade das atividades pedagógicas está em atividades colaborativas no ensino fundamental está centrado na transmissão de conhecimento guiado pela sequência iniciação-resposta-avaliação.

No que tange a entrada da criança na educação infantil existe uma série de documentos oficiais que garantem um tempo adequado de adaptação com atividades específicas que promovam o acolhimento da criança fazendo com que a família esteja envolvida nesse processo de forma que se estabeleça uma relação entre o que antecede o ingresso da criança na instituição e que permite que a criança se acostume e se aproprie desse espaço com mais facilidade.

O período de acolhimento inicial (“adaptação”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição. (BRASIL, 2006b, Vol.2 p.32).

No entanto no que se refere ao ingresso no ensino fundamental os documentos oficiais não são muito específicos quanto a esse movimento de adaptação, eles chegam a mencionar que é necessário uma articulação entre as etapas mas

não explicam como deve ser feita (ao contrário dos documentos da educação infantil), e para as crianças essa ausência de definição faz diferença, pois ambos os ingressantes - tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental - são crianças e precisam do apoio do que é conhecido (a etapa anterior) para uma maior apropriação do novo.

E essa apropriação só será alcançada com uma maior aproximação entre os segmentos de forma que um faça parte do cotidiano do outro e com isso quando chegar a hora da transição ela será tranquila pois ambas constituem um território conhecido.

Contudo se faz necessário ressaltar que cada criança tem sua trajetória e ela não se dá da mesma forma para todas. É recente no Brasil a inclusão da educação infantil na educação básica e com isso a sua obrigatoriedade. E por isso muitos municípios ainda não possuem classes de educação infantil suficientes para atender a demanda e por isso muitas crianças ficam à margem da escola até completarem seis anos, idade a qual devem ingressar no ensino fundamental o qual o acesso já é universal. E essa é uma peculiaridade que deve ser levada em conta na hora do ingresso, pois o rompimento da rotina dessa criança se dá de forma mais súbita do que para as que já estão no meio escolar, nesse sentido o acolhimento se faz essencial.

Pude presenciar uma situação onde houve eventos de preparação para essa passagem entre educação infantil e ensino fundamental no Instituto de Educação Superior do Rio de Janeiro - ISERJ onde participei do Programa de Iniciação à Docência - PIBID em que existia um dia de oficina da última turma da educação infantil em conjunto com o 1º ano do ensino fundamental. Esses encontros aconteciam algumas vezes no prédio da educação infantil outras no do ensino fundamental e as atividades eram conjuntas de forma a se trabalhar a interação e a autonomia das crianças em um espaço onde os mais velhos podem auxiliar os mais jovens exercitando também a cidadania. Com isso percebeu-se que o ingresso desses estudantes no ensino fundamental se deu de forma mais orgânica pois era um espaço que já lhes pertencia.

Corsaro e Molinari (2005), pesquisaram escolas italianas e nelas o encontro pedagógico foi construído em diversos níveis através dos eventos de preparação, que ocorriam tanto nas salas de aula, nas escolas, nos eventos comunitários quanto no próprio sistema educacional, fazendo com que houvesse uma maior comunicação entre as etapas.

1.2 A visão dos Documentos Oficiais

O primeiro documento analisado foi as Diretrizes Curriculares Nacionais da

educação infantil - DCNEI - aprovada em 2009, em seguida o Plano Nacional de Educação - PNE - aprovado em 2014. Busquei nesses documentos nacionais as concepções de infância adotadas pelos mesmos, a fim de averiguar quais os conceitos norteiam - ou deveria nortear - a prática pedagógica das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

AS DCNEIS (2009) da educação infantil é um texto de leitura simples, bem organizado e subdividido, traz as suas definições de forma clara. As diretrizes definidas por ele abarcam as crianças de 0 a 5 anos e aquelas que completam 6 anos a partir de 31 de março. Logo nas primeiras páginas o documento traz uma definição do papel da criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. LDB, Educação Infantil, Página 12

Nesse trecho percebemos a criança é considerada como cidadã, com história, identidade e construtora de conhecimento através das redes as quais fazem parte, ou seja, isto indica que a proposta pedagógica adotada pelo discente deve respeitar a característica investigativa da infância e priorizar a expansão das redes da crianças de forma que elas próprias possam construir seus aprendizados de forma autônoma e autoral, sem nunca rejeitar os conhecimentos já construídos pelos discentes em espaços não escolares que fazem parte do seu patrimônio cultural.

Essas inferências ficam claras algumas páginas depois onde o documento define três princípios básicos das propostas pedagógicas de educação infantil: Éticos, políticos e estéticos. O princípio ético fala sobre o direito à autonomia e a responsabilidade, que deve-se priorizar o bem comum, o respeito ao meio ambiente e as diversas culturas. O princípio político defende a cidadania, a criticidade e a democracia, já o princípio estético garante a ludicidade, o uso de diferentes manifestações artísticas e culturais e a um olhar de sensibilidade do docente com o discente a fim de perceber as nuances das necessidades específicas de cada indivíduo.

Como cidadã, a criança tem direito a aprendizagem através de diferentes linguagens, de forma lúdica, tem direito ao brincar, a locomoção pela

instituição, a interação com outras crianças do mesmo segmento e de outros segmentos também. É dito como dever do professor garantir condições para o trabalho coletivo, o respeito às singularidades e especificidades de cada sujeito. Esses dados são bem interessantes quando cruzados com o PNE (2014) que traz os princípios do ensino fundamental, pois no que tange o ensino fundamental esses direitos não são mencionados exceto a questão da aprendizagem de forma lúdica que é mencionada em algumas partes do documento.

As DCNEIS (2009) valorizam quando se trata de práticas pedagógicas, que se promova a aprendizagem de si e do mundo através de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que favoreçam a imersão das crianças em diversas linguagens como a gestual, verbal, plástica, dramática e musical, que tragam significado às aprendizagens, que o docente crie um contexto a fim de significar os conteúdos. Deve-se priorizar o ensino com autonomia nas ações de cuidado pessoal, enquanto que no PNE esse assunto não é mencionado, o que remete a uma situação vivenciada por mim na escola de ensino fundamental em que atualmente (2017) realizo estágio. Um menino do 3 ano no recreio veio me pedir ajuda pra amarrar o sapato, estranhei o pedido, e o questionei, ele falou que não tinha aprendido mas queria aprender, tentei ensiná-lo porém o ambiente não era propício para esse tipo de aprendizagem, a final ele estava no único momento de brincadeira que lhe era permitido. Caso esse conteúdo fosse contemplado nos documentos esse estudante teria garantido seu direito à autonomia.

No que tange a avaliação, ambos os documentos são flexíveis e defendem uma avaliação processual sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. O que garante uma ampla liberdade ao professor que na educação infantil pode optar por observar os estudantes e registrar o rendimento nas atividades ou a confecção de um portfólio a partir das atividades do estudante, ou fotografias, entre outros. Ainda sobre a educação infantil as crianças não podem ser retidas, assim como no ensino fundamental através da educação em ciclos implantada no município do Rio de Janeiro, onde a divisão não é seriada e sim por ciclos de três anos pois entende-se que o processo de aprendizagem é contínuo e é necessário respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança, assim diz o PNE (2014).

No ensino fundamental é garantido, assim como na educação infantil, a

liberdade de criação do docente quanto às avaliações podendo incluir portfólios, registro de atividade, provas, trabalhos coletivos e individuais. O principal é que seja feita pelo professor e pela escola, seja processual e diagnóstica buscando as potencialidades do estudante e possíveis problemas de aprendizagem e de ensino. Porém as avaliações dos professores serão articuladas com as avaliações externas de nível nacional e as específicas do estado e município. Com isso a dita liberdade docente citada anteriormente acaba sendo cerceada pelas avaliações externas que afetam não apenas o docente mas todo o processo de aprendizagem do estudante pois o currículo acaba por se basear nessas avaliações e com isso abandona-se os direitos dos estudantes já citados anteriormente.

Em ambos os documentos há uma preocupação com a continuidade da trajetória escolar dos estudantes. Essa parte é melhor explicada no PNE (2010) que diz que a fim de combater a repetência escolar, que é um dos maiores entraves do percurso escolar, é necessário incluir no ensino fundamental parte do que é vivido na educação infantil aproximando-se assim as etapas, facilitando a adaptação a ela, porém não é dito como fazer essa inclusão, fazendo com que, infelizmente, esse não seja o processo que se vê acontecer nas escolas públicas e sim o processo inverso que aproxima a educação infantil do fundamental, agilizando o processo de adultização infantil, rompendo com os direitos que são defendidos pelos próprios documentos de respeitar a infância.

Por fim, ao analisar os documentos, percebemos que no PNE (2014) é necessário fazer diversas inferências sobre as concepções que ele carrega, pois não é um texto claro e sim generalizador. Talvez devido a falta de clareza/objetividade do documento ele abre brechas a interpretações algumas vezes contrárias ao que ele está realmente propondo, permitindo assim que o professor tenha total liberdade para escolher sua prática, o que pode ser algo positivo ou negativo. Enquanto as DCNEIS (2009) da educação infantil trazem de forma objetiva as concepções que defendem, as práticas pedagógicas aplicáveis, os direitos das crianças e os deveres dos docentes para com as mesmas. Ou seja, a legislação esboça duas realidades distintas de modelo educacional e as obrigatoriedades de cada segmento defendidas em diferentes documentos fazem com que a passagem entre eles se dê de forma abrupta.

Alguns documentos oficiais mencionam a necessidade entre as duas etapas iniciais da educação básica, contudo eles não mencionam como ela deve

ocorrer, como já foi citado anteriormente. Contudo os documentos sobre a educação infantil fazem uma referência implicitamente negativa ao ensino fundamental, no que tange às práticas disciplinadoras. E nos documentos sobre o ensino fundamental possui uma crítica igualmente negativa à educação infantil, com relação a pouca sistematização do conhecimento. Ou seja, ao mesmo tempo em que os documentos defendem determinados aspectos de um segmento, também criticam outros, gerando um rompimento/conflito entre os próprios documentos, conflitos esses que podem ser percebidos no cotidiano escolar e são evidenciados nessa etapa de transição.

2. O papel do brincar na infância e sua relação com a avaliação formal : De criança a aluno

No presente capítulo discutirei a importância do brincar no processo de aprendizagem e de crescimento social infantil e sobre a homeopática diminuição do tempo da brincadeira no cotidiano da criança na medida em que ela avança na sua trajetória escolar bem como a mudança na forma de avaliar a criança, substituindo um processo de acompanhamento e observação por uma avaliação formal.

2.1 A importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança

O brincar faz parte da natureza humana, somos indivíduos brincantes e o nosso primeiro brinquedo é o corpo que é explorado já nos primeiros meses de vida, quem sabe até durante o estado fetal, é o processo pelo qual descobrimos e testamos nosso próprio corpo e a realidade a nossa volta. Brincamos com diversos instrumentos ao longo das nossas vidas, iniciando com o próprio corpo em seguida com objetos do meio que produzem estimulações auditivas ou cinestésicas, sendo eles os brinquedos - que na contemporaneidade tem sido nos apresentado cada vez mais cedo - ou qualquer outro objeto que a criança tenha acesso.

O brincar na infância pode ser entendido como uma realização imaginária dos desejos irrealizáveis das crianças (Vigotski, 2011) ou seja uma oportunidade de ela se tornar protagonista de situações vivenciadas por elas mesmas. Como por exemplo quando a criança brinca de ser motorista de ônibus, ela tende a reproduzir comportamentos de motoristas em geral, nunca de um específico, nesse universo do brincar ela experimenta os sons do trânsito, o poder de abrir ou não a porta para determinadas pessoas, pode reproduzir os xingamentos que sua mãe nunca permitiria em um contexto normal.

Ao brincar com bonecas ou utensílios domésticos em miniatura, uma criança exercita a manipulação dos objetos, significando - os e ressignificando - os, designando-lhes um espaço e uma função, dramatizando suas próprias relações ou seus possíveis conflitos. Em suma, ela faz com o brinquedo uma representação da sua realidade, constituindo assim uma autêntica atividade do pensamento. A brincadeira representa um universo complexo, que pode significar apego, imitação ou representação e não existe apenas para divertimento mentecapto, ela representa a vontade de crescer e desenvolver.

O brincar também se faz importante para a construção das habilidades sociais do sujeito, pois é justamente nas brincadeiras comunitárias que a criança tem a oportunidade de criar, seguir, e ressignificar as regras da brincadeira ou do

jogo, tendo assim a oportunidade de trocar experiências de vida, de desenvolver um senso ético e crítico, sem contar as regras básicas de convívio social, como esperar a vez, ceder, emprestar, dividir, perder.

Tendo em vista o processo de aprendizagem da criança se faz necessário, também, o brincar com um adulto ou criança mais velha pois este traz consigo um universo de complexidades e habilidades que ainda são desconhecidos para a criança, como por exemplo em uma brincadeira que fiz com meu irmão, ele estava arrumando a guerra dos bichos, preparando as suas tropas e eu arrumando as minhas, durante o ataque um dos meus animais atacou por trás as tropas inimigas, ele achou injusto, mas foi quando aprendeu o conceito de retaguarda. O adulto dispõe de uma vasta experiência de vivências, podendo ir mais longe com a imaginação, aumentando com isso o repertório infantil, não só de informações intelectuais, mas de nível linguístico também, como quando brinca de construção com blocos lógicos o adulto sabe calcular melhor as proporções e equilíbrio, construindo assim uma cidade mais firme e esse conhecimento matemático é passado para criança de forma lúdica, o que nos faz refletir a forma dissociada do prazer e da prática em que os conteúdos são trabalhados nas escolas.

Segundo Fortuna (2012) o brincar e o aprender são atividades análogas, pois a aprendizagem nada mais é que a apropriação e a internalização de signos em contexto de interação assim como o brincar que constitui uma apropriação ativa da realidade através da representação. Por conseguinte se faz necessário uma maior utilização da mesma no universo escolar, o que foi testado em uma pesquisa de campo da UnB (Universidade de Brasília) desenvolvida no ano de 2012 com base em intervenções pedagógicas com os alunos considerados com maiores dificuldades de aprendizagem nos conteúdos de matemática e letramento. Nessas oficinas pedagógicas trabalhava - se os conteúdos com base em jogos, com esses é possível trabalhar, como afirma Grandó (2007), o imaginário que é fundamental para a construção do pensamento abstrato, que é fundante dos conceitos matemáticos e da escrita.

Com essas oficinas o grupo conseguiu ajudar vários estudantes que passaram a se sentir confiantes para participar ativamente das aulas, tirar dúvidas com a professora, ir ao quadro, responder os exercícios; como no caso de Luisa que durante as oficinas conversava ativamente com os outros participantes, respondia aos questionamentos e interagia com os colegas. No entanto, sua professora alegava que a aluna não falava em sala de aula e que raramente escutava sua voz, alguns professores da escola suspeitavam que ela fosse muda. A partir das oficinas a visão que os próprios professores tinham dos seus alunos mudou, passaram a percebê-los como sujeitos interessados em aprender.

2.2 O jogo e a aprendizagem do aluno ao professor

A princípio é importante explicar que a palavra "jogo" se origina do vocábulo latino *ludus*, que significa diversão, brincadeira e que constitui um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades no contexto escolar.

Piaget (1976) defendeu que a atividade lúdica é o princípio das atividades intelectuais da criança. Elas não são apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (Piaget, 1976 p 160 apud AGUIAR 2003 p.83)

Segundo Elkonin (1998) o jogo gera uma movimentação que provoca o desenvolvimento intelectual daquele que joga, “pois o jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o ‘descentramento’ cognitivo e emocional da criança.” (p.413) A partir daí percebe-se a importância do jogo para o desenvolvimento intelectual na escola.

O jogo força uma interação social e um trabalho coletivo, ele requer a comunicação entre os parceiros e a aceitação das regras sejam elas impostas ou negociadas e é a aceitação das mesmas que torna a atividade verdadeiramente um jogo.

O jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas. [...] Daí a importância primordial do jogo de nossas crianças. Uma criança que não quer brincar/jogar é uma criança cuja personalidade não se afirma, que se contenta com ser pequena e fraca, um ser sem determinação, sem futuro (CHATEAU, 1987, p. 29).

Os jogos introduzem o exercício e a reflexão de diversas qualidades como o respeito às regras, estratégia e controle o tempo, proporcionando à criança o desafio de superar a si mesma e de trabalhar em equipe. Como instrumento de aprendizagem, os jogos ajudam no desenvolvimento do aluno sob as perspectivas criativa, afetiva, histórica, social e cultural. Jogando, a criança

inventa, descobre, desenvolve habilidades e experimenta novos pontos de vista.

As qualidades que o estudante apresenta ao jogar são as mesmas necessárias para a aquisição dos conhecimentos escolares e por isso o professor pode adotar uma abordagem diferenciada de trabalho pedagógico, o conhecimento deve ser trabalhado de forma interessante, desafiadora e prazerosa a fim de estimular as qualidades presenciadas durante o jogo. As atividades lúdicas são uma das maiores propulsoras das habilidades intelectuais da criança. Através de simbolismos e do incentivo aos nossos sentidos, o jogo proporciona a assimilação do real e a compreensão de novos pontos de vista.

Uma outra faceta interessante do jogo é que por ele permitir que o estudante adote uma posição de protagonista, que muitas vezes lhe é negada, permite que o professor perceba como o sujeito aprende, desenvolve laços afetivos, expressa seus pensamentos e desejos, soluciona problemas. Ou seja, funciona como uma nascente fértil de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva do educando.

Brougère (1998) destaca as principais relações entre jogo e educação. Para ele, o jogo permite ao professor explorar a personalidade do aluno, bem como a possibilidade de adaptar o ensino e traçar novos caminhos para orientar o aluno.

Além de tudo o jogo ao estimular o protagonismo do estudante, faz com que ele perceba as suas próprias potencialidades, através do processo de autoavaliação onde ele percebe de forma independente os avanços que foi capaz de alcançar fortalecendo assim a sua autoestima e sua autonomia e estimulando a auto regulação do mesmo na medida em que toma conhecimento dos seus potenciais e dos seus próprios limites.

A brincadeira e o jogo estão muito presentes no cotidiano da educação infantil, que convivem naturalmente com o lúdico e prazer, contudo esse universo brincante e jogador é afastado da rotina do estudante a medida que ele avança na sua escolaridade, e com isso ele perde experiências extremamente construtivas.

2.3 O distanciamento da brincadeira do cotidiano escolar ao longo do processo de escolarização e sua relação com a inserção da avaliação no mesmo

Como já foi dito anteriormente o brincar é uma atividade pedagógica que permite a criança experimentar e assimilar o mundo em que vive, pensando nisso, neste sub capítulo discutirei como se dá a inserção do brincar no cotidiano escolar ao longo dos segmentos escolares e o quanto a avaliação interfere no mesmo.

Baseei minha análise nos gráficos apresentados em uma pesquisa realizada por pesquisadoras da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) que analisaram o cotidiano escolar de duas turmas - Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental - de uma escola Municipal em Minas Gerais e apresentaram seus resultados no seguinte artigo: A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas (2011).

Gráfico 1 – Uso e distribuição do tempo no dia 13/08/08

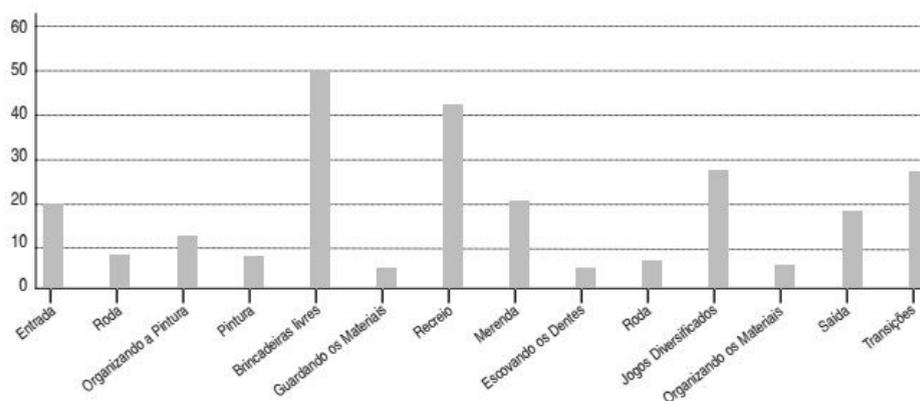
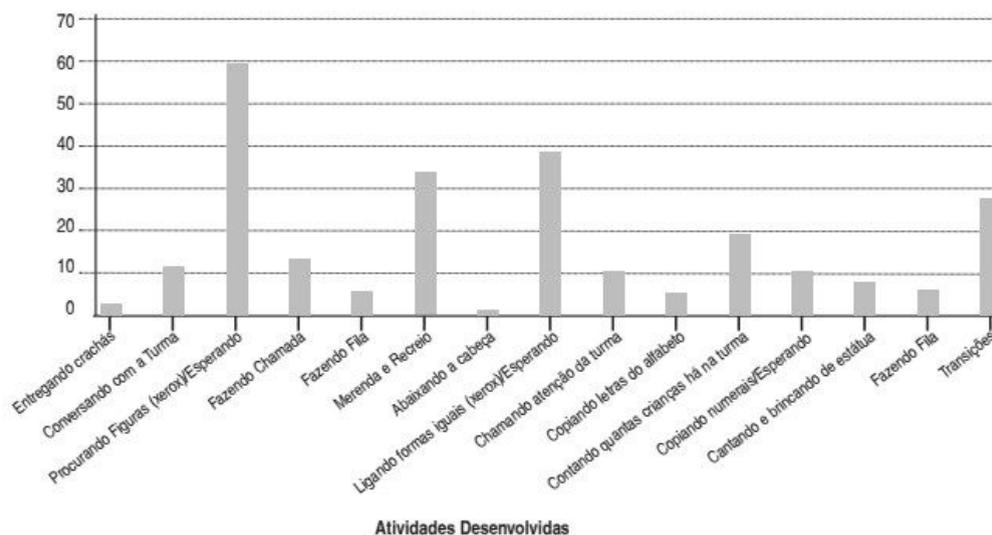


Gráfico 2 – Uso e distribuição do tempo no dia 9/02/09



Pode-se perceber no Gráfico 1 que representa o cotidiano da Educação Infantil que as atividades que dispõem de mais tempo são as brincadeiras e as rodas de conversa e que as crianças utilizam diversos espaços da escola, conforme prevê os aportes normativos. Contudo é possível questionar-se quanto a transmissão dos conteúdos pedagógicos como a escrita. Pode-se ver na tabela (tabela 1) a seguir as diversas formas que a aprendizagem da escrita foi incluída no cotidiano demonstrado no gráfico 1. Já no Gráfico 2 que representa o cotidiano do Ensino Fundamental percebe-se que a atividade mais realizada foi as folhinhas xerocadas e a turma ficou a maior parte do seu dia na sala de

aula e o brincar ficou contido apenas no recreio, o que fez com que uma das atividades mais valorizadas na Educação Infantil fosse colocada em segundo plano.

Os gráficos apresentados confirmam a descontinuidade pedagógica entre os segmentos apresentados, enquanto a turma de Educação Infantil utiliza cerca de 64% do seu tempo escolar em brincadeiras e 25% em socialização, se permitindo explorar todas as potencialidades do sujeito, fazendo uso dos diversos espaços pedagógicos disponibilizados pela escola o Ensino Fundamental se concentra dentro da sala de aula fazendo atividades xerocadas sendo tolhidas de ser crianças como afirma Negrine (2008) “restringir o brincar a criança significa a perda da naturalidade humana imposta pelo próprio homem”.

Tabela 5 – Presença da escrita na sala de aula do ensino fundamental

Suportes de localização	Gêneros de textos	Produtores dos textos	Destinatários da escrita
Livros	Histórias Poesias	Diversos autores	Professora Crianças
Folhas avulsas	Para-casa Atividades	Professora	Famílias Crianças Famílias Crianças
	Desenhos	Crianças	Professora Pesquisadora
Cadernos	Atividades	Professora	Crianças
	Nomes próprios e das atividades Desenhos	Crianças	Professora Famílias
	Notas de campo	Pesquisadora	Pesquisadora
Agendas	Bilhetes	Professora	Famílias
	Recados		
	Recados	Famílias	Professora
Quadro de giz	Palavras relacionadas às atividades realizadas	Professora	Crianças
	Nomes próprios Garatujas	Crianças	Crianças

Tabela 1 – Presença da escrita na sala de aula da educação infantil

Suportes de localização	Gêneros de textos	Produtores dos textos	Destinatários da escrita
Livros	Histórias Poesias Receitas	Diversos autores	Professora Crianças
Folhas avulsas	Para casa Nomeação de desenhos	Professora	Famílias Crianças Famílias
	Nomes próprios Garafujas Desenhos	Crianças	Crianças Professora Pesquisadora
Cadernos	Relatórios Fotos Atividades Nomeação de desenhos	Professora	Famílias Crianças
	Nomes próprios e das atividades Desenhos	Crianças	Professora Famílias
	Notas de campo	Pesquisadora	Pesquisadora
Agendas	Bilhetes Recados Convites	Professora	Famílias
	Recados	Famílias	Professora
Grandes folhas de papel pardo	Listas de nomes, das atividades realizadas ou futuras, de personagens de histórias contadas, Convites para outras turmas Avaliação de atividades Registros sobre o projeto "O corpo"	Professora	Professora Crianças
Paredes	Alfabeto Calendário Recortes de jornal Desenhos	Professora	Crianças
	Pinturas Nomes próprios Desenhos Pinturas	Crianças	Crianças Professora
Quadro de giz	Palavras relacionadas às atividades realizadas	Professora	Crianças
	Nomes próprios Garafujas	Crianças	Crianças Professora
Porta do armário	Nomes e fotos das crianças	Professora	Crianças
Objetos variados	Nomes nas mochilas Etiquetas em caixas de materiais	Professora	Famílias Crianças Professora Crianças
Jogos	Instruções de jogos nas caixas Desenhos	Professora/outras	Professora Crianças

Na tabela 1 percebemos o quanto a escrita está presente no dia a dia da turma de forma lúdica e que estimula o interesse do estudante e o incentiva a tentar escrever a todo momento, fazendo com que ele de forma espontânea inicie seu processo de alfabetização. É importante destacar também o ambiente lúdico de aprendizagem que foi criado para esse estudante, onde toda a sala é conteúdo pedagógico desde as etiquetas das caixas de brinquedo até a lista de chamada

e desenhos.

Comparando as duas tabelas acima (1 e 5) podemos perceber que na Educação Infantil existe o dobro dos suportes que contêm conteúdos de escrita. No Ensino Fundamental a maior parte das atividades realizadas são propostas ou guiadas pelo professor e ao aluno cabe a execução, o que nos faz concluir que na Educação Infantil eles são mais autônomos.

De acordo com a tabela 5 o foco das atividades no Ensino Fundamental é o treino grafomotor e a reprodução de comportamentos tidos como adequados - como mostra o gráfico 2 foi inserido ao cotidiano elementos como abaixar a cabeça e chamar atenção da turma - por exemplo permanecer sentado e conversar pouco com os colegas, proibições estas que na Educação Infantil eram aceitas e algumas até estimuladas.

Como já foi dito anteriormente a sala de aula da Educação Infantil é um espaço de aprendizado fértil onde a escrita está presente de diversas formas, contextos e gêneros como mostra a tabela 1, já no Ensino Fundamental está concentrada na figura do professor e nas atividades que ele propõe, com isso percebemos que há uma grande diminuição de artefatos culturais entre os segmentos que resultam em uma falta de autonomia e individualização do estudante como mostra a tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Artefatos culturais disponíveis nas salas de aula pesquisadas

Sala de aula do Ensino Fundamental	Sala de aula da Educação Infantil
Quadro-negro, giz e apagador	Quadro-negro, giz e apagador
Carteiras e cadeiras individuais (tamanho grande)	Mesas coletivas e cadeiras individuais (tamanho adequado às crianças)
Cadernos	Cadernos
Lápis de cor, lápis preto, giz de cera, borrachas, papéis, colas e tesouras (As professoras emprestavam esses artefatos para aquelas crianças que não tinham trazido o material completo).	Lápis de cor, lápis preto, giz de cera, canetões, borrachas, tesouras, colas, papéis em branco e já usados. Todos os materiais eram para uso coletivo (as crianças não tinham material individual).
	Jogos, quebra-cabeças, livros de literatura, revistas em quadrinho, brinquedos, massinha, papéis.

A partir dos gráficos apresentados é possível reafirmar a descontinuidade pedagógica entre os segmentos e constatamos que durante essa passagem o aluno perde diversas experiências ricas que são vivenciadas no primeiro segmento e são substituídas por controle e treinamento, que podem ser explicados pela inserção da avaliação institucional e de larga escala.

No município do Rio de Janeiro foi adotada uma política de bonificação salarial chamada de Prêmio Anual de Desempenho. Que faz uso das notas do IDEB⁴ e do IDE-Rio⁵, para selecionar as escolas com maior desempenho e premiar seus profissionais com o 14º salário. Essa bonificação salarial vem fazendo com que muitos professores alterem seus cronogramas curriculares a fim de contemplar os conteúdos que são cobrados na prova, fazendo que a educação perca o foco da integralidade e transversalidade e se torne uma preparação para as provas externas.

Dados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012) confirmam que as avaliações externas influenciaram na construção das matrizes curriculares a serem ensinadas nas escolas. Esse fenômeno ganhou força após o ano de 2009, quando o MEC passou para as escolas públicas as matrizes de referência do SAEB e da Prova Brasil. Arcas (2009 apud Fundação Carlos Chagas, 2012), alerta ainda que a elaboração das avaliações internas da escola tem se espelhado no modelo das avaliações externas, o que pode limitar o trabalho pedagógico escolar.

Nessas avaliações externas é cobrado apenas conteúdos de português e matemática e como os professores priorizam o currículo cobrado na prova os estudantes deixam de estudar diversos conteúdos essenciais da natureza humana e biológica, segundo Soares (2011) medir o desempenho em apenas essas duas disciplinas é um fator limitador. Essas avaliações assumiram um papel central na definição de um currículo mínimo devido ao “seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (BONAMINO & SOUZA, 2012).

Em suma quando o estudante passa para o Ensino Fundamental o foco do trabalho docente passa da ludicidade e da educação integral⁶ para a preparação para a avaliação, seja ela a avaliação institucional ou as de larga

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10 que sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país, o fluxo que representa a taxa de aprovação dos alunos e o aprendizado que corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada.

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERIO) é medido através dos resultados da Prova Rio, uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos.

⁶ A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

escala como a prova brasil, entre outras, todas essas avaliações servem para preparar o estudante para a inserção no mercado de trabalho. Quando o desempenho das escolas é associado a prêmios ou punições as avaliações impactam no currículo escolar e pode gerar deturpação dos reais objetivos da educação escolar, engessamento e um maior estreitamento curricular.

A secretaria de educação da cidade do Rio de Janeiro produziu e distribuiu material didático com base nas diretrizes curriculares do Saeb e da Prova Brasil, o que pode constituir uma tentativa de se criar currículo mínimo a ser passado para as escolas. Contudo segundo a pesquisa realizada por Cerdeira e Almeida (2013) para a maioria dos profissionais da área de educação pesquisados as avaliações têm interferido diretamente no currículo, pois perceberam um enxugamento dos conteúdos que costumavam passar para os estudantes e acreditam que essa limitação do conteúdo pode restringir o trabalho pedagógico e empobrecer a formação do discente.

Esse engessamento curricular acaba por afastar o lúdico e a brincadeira do cotidiano escolar do Ensino Fundamental. Fazendo com que a criança perca diversas vivências que só podem ser experienciadas através da brincadeira. E a partir dessa metodologia a criança acaba por entrar no universo adulto precocemente deixando de desenvolver diversas potencialidades.

Considerações Finais

A transição da educação infantil para o ensino fundamental se dá de forma conturbada devido ao rompimento pedagógico entre os segmentos, que no primeiro prioriza a brincadeira e a interação enquanto no segundo o foco está no cumprimento das normas e no trabalho individualizado. Não é comum o diálogo entre os segmentos mencionados o que dificulta que a transição se dê de forma orgânica, portanto se faz necessário uma maior aproximação entre os segmentos, o que foi denominado por Van Genep (1978)² como eventos de preparação.

Essa descontinuidade é percebida nos documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico nos segmentos e podem ser consideradas geradoras dessa descontinuidade uma vez que não é definido nesses documentos uma proposta de ação efetiva. Apenas sugerir qual seria a forma ideal de lidar com essa transição não é suficiente, é necessário criar em conjunto com educadores de todo o Brasil um plano onde se definirá um conjunto de preceitos a serem seguidos pelas escolas a fim de facilitar essa transição respeitando os direitos das crianças.

O brincar faz parte da natureza humana e é responsável por auxiliar a criança a entender e como se comportar no mundo por isso é de suma importância que ele esteja atrelado a escola. É através do jogo que a criança compreende regras e é no faz de conta que ela experiencia o mundo e nos conta como ela vê o que está a sua volta, cabe ao professor entender essa necessidade e respeitar essa vivência como uma igual perante as outras disciplinas do currículo.

No que tange a avaliação ela não deve ser o centro do trabalho pedagógico, ela deve - como prevê os aportes normativos - ser apenas um suporte que nos indica se a prática pedagógica adotada é a ideal ou não para aquele determinado grupo de estudantes. Para isso é necessário retirar o caráter ranqueador da avaliação e adotar um sistema avaliativo de fato processual (o que já sugerido por lei) onde se leva em conta todos os processos pelos quais os indivíduos passaram.

Em suma a transição entre os segmentos é um processo complexo que deve levar em consideração diversos fatores desde o processo histórico de cada segmento que norteia o trabalho pedagógico dos mesmos, quanto às necessidades das crianças que exigem uma mudança substancial do atual quadro da educação brasileira a fim de se alcançar a desejada educação de qualidade e libertadora que temos sonhado a tanto tempo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA DE ALMEIDA, Andrea; GOMES DA SILVA CERDEIRA, Diana . As Avaliações Externas no Ensino Fundamental: influências no currículo e no cotidiano escolar. 2013. 18 p. artigo (Doutoranda em Educação, UFRJ; Mestre em Educação, UFRJ);- UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, 2007.

BARROS, FCOM. *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Bizarro, Regina. Disponível em:

<<http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=iderio>> Acesso em 24/11/2017

BONAMINO, A. & SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:

interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373- 388, abr./jun. 2012

BRASIL. Lei Federal 11.274 n. 11.274 , de 11 de dez. de 2017. Ensino Fundamental de 9 anos. Ensino Fundamental de 9 anos. Brasil, p. 1-1, fev. 2006.

Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?q=Lei+Federal+11.274+\(Brasil%2C+2006\)&rlz=1C1OKWM_pt-BRBR770BR770&oq=Lei+Federal+11.274+\(Brasil%2C+2006\)&aqs=chrome..69i57.1209j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=Lei+Federal+11.274+(Brasil%2C+2006)&rlz=1C1OKWM_pt-BRBR770BR770&oq=Lei+Federal+11.274+(Brasil%2C+2006)&aqs=chrome..69i57.1209j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica, *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, *Plano nacional de educação*, (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Pags. 102 a 144

BRASIL. 12796/2013 n. 12796/2013, de 16 de out. de 2017. Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado. Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado. Brasil, p. 1-540, abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ SEB, 2006a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CASAGRANDE, Bárbara. *a criança e o brincar: desafios na transição da educação infantil para o ensino fundamental*, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2014

CASTANHEIRA, M. L. *Entrada na escola, saída da escrita*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

CERDEIRA; ALMEIDA. *As Avaliações Externas no Ensino Fundamental: influências no currículo e no cotidiano escolar*. VII Abave. Rio de Janeiro. 2013

CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo. Summus, 1987.

CHECCONI, Fabiana. *A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações*, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Araraquara 2016.

COLE, Michael; STEINER, Jonh ; SCRIBNER, Sylvia. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. *A Formação Social da Mente, cap. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. XIII).

CORSARO, W.; MOLINARI, L. I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teachers College Press, 2005.

DIGIÁCOMO, Murillo José, *Estatuto da criança e do adolescente - ECA*, anotado e interpretado /Murillo José Digiácomo e Ildeara Amorim Digiácomo.-Curitiba .. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6a Edição.

ELKONIN, Daniil Borisswitsch. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, Centro de Referências. O que é educação integral?. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

FERREIRA; QUEIROZ. Quando O Brincar Contribui Para A Aprendizagem E A Constituição De Canais Dialógicos, Universidade de Brasília - UnB, 2013

FERREIRA, Ana; QUEIROZ, Norma. Quando o Brincar Contribui para a Aprendizagem e a Constituição de Canais Dialógicos: Livro 1, EdUECE 03980: Brasília, UnB

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em 30 out. 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público. Relatório Final, 2012.

FRANCO, Raquel. *A fundamentação jurídica do direito do direito de brincar*, Londrina 2008

FERNANDES, Elisângela. Disponível em:
<<https://novaescola.org.br/conteudo/1489/como-orientar-a-transicao-da-pre-esc-ola-para-o-1-ano>> Acessado em 14/06/2017

GRANDO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 2000. 239 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas SP, Programa de Pós Graduação em Educação, 2007

KRAMER, S. A política do pré-escolar: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992

MARCONDES, Keila. Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara 2012

MOTTA, Flávia. *De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro 2010.

MOTTA, Flávia. *Notas sobre o acolhimento*, Educação em Revista, Belo Horizonte, 2014. v 30. a 04. p. 205 - 228

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade.

In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*.

Petrópolis, RJ: Vozes, p. 15-24, 2008.

NEVES, V. F. A. Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010

NEVES, Vanessa; GOUVÊA, Maria; CASTANHEIRA Maria. *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas*, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: Educação e Sociedade, Campinas, 27 (96), 2006.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

TURNER, Victor. O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. Os ritos de passagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

VEIGA, João; OLIVEIRA, M. Amanda; SHAW, Camilla. *Educação Infantil - desafios e embates da área em contexto de crise e retrocessos de políticas públicas*, ANPED 2016. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental-entrevista-com-vanessa-neves-ufmg-e>> Acessado em 15/05/2017

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ n. 8, 2008. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf>. Acesso em: 27 out. 2011.