

## A EXPECTATIVA DO PROFESSOR DO 1º ANO DIANTE DA TRANSIÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

### THE TEACHER'S EXPECTATION ABOUT THE 1ST YEAR BEFORE THE CHILD'S TRANSITION IN CHILD EDUCATION TO FUNDAMENTAL EDUCATION

Keila Machado Lessa<sup>1</sup>

Gislene Camargo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo se remete à problematização sobre quais as expectativas do/a professor/a do 1º ano diante do processo da transição da criança da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Permite investigar as visões dos professores relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, seus conhecimentos diante da transição do aluno da pré-escola para o 1º ano do EF. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, buscando analisar as entrevistas de professores que atuam no 1º ano do EF. Os autores que embasaram a pesquisa foram Brasil (1996, 2006, 2010, 2013, 2015), Kishimoto (2011), Kramer (2006), Minayo (2010), Nicolau (1994), Santos; Vieira (2006), Rapoport (2008), Ribeiro (2000), Silva (1999), Tardif (2014), Vygotsky (1999). A investigação quanto às expectativas dos professores revelou que ainda há dúvidas em relação ao processo de desenvolvimento das crianças e com a forma de receber a criança da EI. As entrevistadas não se ampararam em leis ou fundamentação teórica, suas respostas têm conotação de senso comum. As entrevistadas falam mais das expectativas do que das perspectivas, mais do que esperam do que podem desenvolver. Considera-se indispensável à formação continuada para a realização de um trabalho qualitativo.

**PALAVRAS CHAVE:** Professor. Expectativa. Educação Infantil. Transição. Ensino Fundamental

**ABSTRACT:** The present study refers to the problems about the teacher's expectation of the 1st year of the transition process of the child from Early Childhood (EC) to Elementary School (ES). This content allows to investigate the teachers' visions related to the teaching-learning process in literacy, their knowledge regarding the transition of the student from the elementary school to the 1st year of the ES. The methodology of the research was qualitative,

<sup>1</sup>Acadêmica da 8ª fase do curso de Pedagogia na UNESC. [keila.lessa@hotmail.com](mailto:keila.lessa@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia/Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNESC/Coordenadora do Pibid Subprojeto Pedagogia/Coordenadora da Brinquedoteca Pedagogia/Integrante dos Projetos de Extensão: Escola de Pais e Filhos e Entre contar e brincar/Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. [gislene@unesc.net](mailto:gislene@unesc.net)

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

seeking to analyze the interviews of teachers who work in the 1st year of ES. The authors who supported the research were Brazil (1996, 2006, 2010, 2013, 2015), Kishimoto (2011), Kramer (2006), Minayo (2010), Nicolau (1994), Santos; Vieira (2006), Rapoport (2008), Ribeiro (2000), Silva (1999), Tardif (2014), Vygotsky (1999). The research on teacher's expectations revealed that still there are doubts regarding the development process of the children and how to receive the child from the IE. The interviewees didn't sustain on laws or theoretical grounds, their answers have common sense connotations. Interviewees talk more about expectations than perspectives, more than they expect from what they can develop. It is considered indispensable to the continuous formation for the accomplishment of a qualitative work.

**KEYWORDS:** Teacher. Expectation. Child education. Transition. Elementary School

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o percurso de elaboração deste projeto, agraciada pelos diálogos com a orientadora que ao mediar, instigou-me saber sobre o processo transitório da criança, foi-se consolidando a ideia de investigar sobre quais as expectativas do/a professor/a perante a entrada da criança no Ensino Fundamental (EF). Dada esta primeira parte, pôde-se estabelecer nortes sobre a entrada da criança de 6 anos no 1º ano do EF e refletir de que modo os professores pensam que a criança da pré-escola deve chegar ao EF. Desse modo, esta pesquisa aborda o seguinte problema: Quais as expectativas do/a professor/a do 1º ano diante do processo da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Com estas observações iniciais, surgiram as questões norteadoras que se destacam em: qual a visão do/a professor/a perante o aluno ingressante no primeiro ano? Qual a expectativa do/a professor/a diante da transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Quais as orientações das Diretrizes Curriculares e do MEC sobre o processo transitório do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como acontece o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização?

Sendo assim, o objetivo geral é investigar as expectativas do/a professor/a diante do processo transitório da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são acrescentados em: Analisar a expectativa do/a professor/a perante o aluno ingressante no 1º ano; identificar os conhecimentos do/a professor/a diante da transição do aluno da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental; examinar as orientações das

Diretrizes Curriculares/MEC sobre o processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A transição da EI para a escolarização traz a participação indispensável da Pedagogia. Diante disso, a relação do professor e a criança são de suma importância para a construção de conhecimentos. Então, serão analisados os conhecimentos educativos dos professores e como se dá a inserção destas crianças no EF, e também a investigação do olhar do/a professor/a mediante a chegada destas crianças.

Este artigo é composto pela parte introdutória que situa os leitores sobre o problema e objetivos que desencadearam a escrita; na seção 2: A importância do processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e subseção 2.1: O entendimento dos professores sobre a criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que tratam da visão de autores e da legislação brasileira, referentes aos processos de transição das crianças, bem como a formação do professor para entender essa transição. Na seção 3 são apresentadas a metodologia e a análise dos dados, que foram divididos em três blocos: 3.1: Processo de Transição da EI para o EF; 3.2: Expectativas das professoras em relação às crianças do pré-escolar; e 3.3: O ingresso da criança no 1º ano e as perspectivas das professoras.

## **2 A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

A história da educação no Brasil começa pelo tradicionalismo imposto pela igreja católica por volta do século XVIII. Sucessivamente, surgiu a escola justamente por causa do movimento capitalista. Conforme Ribeiro (2000), durante a República no século XIX e ainda no século XX, a escola só tinha um professor e uma classe onde havia alunos de várias idades. Por conseguinte, a educação foi passando por mudanças culturais, sociais, políticas e gradativamente alcançando autonomia.

Durante a trajetória da escola no Brasil, muitos foram os movimentos de conquista e de mudanças de concepções. As contribuições de sociólogos, filósofos, pedagogos, educadores, entre outros, foram de extrema importância para a mudança do ensino tradicional

para o ensino progressista. Conquistaram-se leis, referenciais, diretrizes entre outros. Entretanto, o educador deve compreender que, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.” (TARDIF, 2014, p.54). Ou seja, os saberes são múltiplos, vêm de diversas direções, seja formação acadêmica ou pessoal, a pluralidade que constitui o docente é ímpar.

Com o passar do tempo, a constituição das políticas educacionais e os tempos de permanência na escola foram se atualizando, transformando os modos de pensar a escola. Dentre elas, podemos citar a inclusão das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, com novas expectativas. Todavia, Kramer afirma que,

A progressiva democratização da educação infantil e do ensino fundamental gerou – como política – a inclusão recente das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores. (KRAMER, 2006, p. 804).

A nomenclatura que a CNE/CEB (2010<sup>a</sup>) utiliza em seus pareceres, relaciona a EI com a faixa etária de 0 a 5 anos, com as etapas de creche até os três anos e pré-escola 4 e 5 anos de idade; e EF com duração de nove anos que vai até os 14 anos de idade, a qual a faixa etária é prevista nos anos iniciais de 6 a 10 anos de idade e anos finais de 11 a 14 anos de idade.

As autoras Santos; Vieira (2006) relatam que a alfabetização no 1º ano pode trazer dificuldades para a criança que não teve apoio familiar, contato com materiais que auxiliem a escolarização ou ainda não teve contato algum com a pré-escola, justamente porque não obteve vivências e experiências de aprendizagem formal nos primeiros anos na EI. As modificações educacionais no currículo escolar requerem professores preparados, qualificados e atualizados para receber os alunos ingressantes na escola, estes que, carregam conhecimentos particulares e específicos de suas culturas. E a relação de professor/aluno se torna importante a qual precisa ser envolvente para que ambos possam se compreender, modificando e compreendendo os processos de ensino e aprendizagem.

É importante enfatizar a presença da ludicidade no ambiente educativo. Segundo Kishimoto (2011), é essencial refletir sobre a didática lúdica no processo de ensino e aprendizagem, sair da forma livresca, oferecer para a criança momentos interativos com brincadeiras, permitindo também a assimilação, a compreensão por meio do lúdico.

Ainda assim, a autora acredita na qualidade da ação do professor mediador e orientador, sabendo que é preciso compreender inicialmente suas perspectivas diante das crianças que com suas ações e reações irão se apropriar dos conhecimentos, pois estas demonstram saberes, superam limites e produzem conhecimentos.

## **2.1 O entendimento dos professores sobre a criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**

O professor que ingressa no sistema educacional, atuando nos mais diversos ciclos de ensino, precisa estar convicto e preparado para este ingresso pois terá inúmeros desafios. Entre eles ter conhecimento sobre a criança, pois cada uma delas possui sua própria característica e apresenta suas necessidades conforme seu contexto social e cultural, os quais precisam ser analisados e contextualizados em suas práticas pedagógicas, respeitando as individualidades. Silva (1999, p.23) evidencia que,

A instituição é entendida como um espaço socioeducativo destinado ao atendimento de crianças pequenas produtoras de conhecimentos e um espaço social onde a criança tem oportunidades de construir e reconstruir conhecimentos com base em sua relação com o meio do qual faz parte e nele interfere.

De acordo com a autora, é nos contatos iniciais como na família, na EI, em que a criança passa a se desenvolver socialmente e culturalmente, e com as interações estabelecidas vai produzindo cultura. Sabe-se que a escola muitas vezes não comporta todos os ciclos escolares num mesmo ambiente como, por exemplo, EI e EF. Porém, mesmo que não convivam juntos num mesmo espaço escolar, de algum modo essas crianças têm contato, ou na família, ou nas igrejas, ou no parquinho da praça, entre outros. Com esta acessibilidade, faz-se cumprir progressivamente os processos escolares que faz da criança um sujeito mais

contextualizado, interagindo com seus pares e com crianças de diferentes faixas etárias. Sendo que, “As práticas e ideias sobre a infância e as crianças continuam em processo de transformação, uma vez que são construções históricas socioculturais. [...]” (BRASIL, 2015, p.20).

Existem determinados paradigmas que precisam ser desconstruídos, como àqueles que pensam na creche, pré-escola e escola como depósito de crianças ou que a pré-escola deve escolarizar as crianças; nesse sentido, reformular estas ideias é fundamental. Segundo Rapoport et al (2008, p. 270) “[...] acreditamos ser necessário termos um olhar sobre os processos e práticas na Educação Infantil como um ponto de referência para se projetar os processos e práticas no primeiro ano do Ensino Fundamental”. Desse modo, o pré-escolar como ponto de referência e não o contrário, como ter que preparar para o 1º ano. O MEC evidencia preocupações mediante ao ingresso da criança no EF:

Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do Ensino Fundamental? ” De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da Educação Infantil? (BRASIL, 2006, p.9).

A criança é um sujeito social/histórico e, a partir do momento em que participa do processo de ensino-aprendizagem, a mesma se adapta ao novo ambiente e concentra-se em suas particularidades, tendo experiências na EI ou nunca ter tido antes acesso com o espaço escolar. Independentemente das suas experiências escolares, a criança precisa se sentir segura desde o primeiro contato com a escola. Contudo, esse papel de recepção cabe à comunidade escolar, especialmente aos professores do 1º ano, que irão receber/acolher essas crianças que passarão a ser chamadas *alunos*, conforme os documentos oficiais.

Conforme as orientações da LDB nº 9.394/96, as crianças da Educação Infantil que ingressam no Ensino Fundamental, são avaliadas sem objetivo de promoção onde esta avaliação deve ser processual, observando o desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais, não caracterizando atingir objetivos para a promoção para o 1º ano. E pensando ainda na criança que ingressa com seis anos, é necessário ressaltar a importância do brincar, que por vezes é retirado do EF. Vygotsky (1999, p.134) relata que,

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

O brincar e o brinquedo possibilitam comportamentos singulares nas crianças, por intermédio dos brinquedos as crianças podem representar situações cotidianas, ou de outras culturas, ou de outras faixas etárias. Desse modo, o brincar ainda deve acompanhar a criança no EF.

A escola precisa ser acolhedora e oferecer condições para a criança agir com autonomia, oferecendo instrumentos educativos para seu melhor desempenho e aprendizado já que, este ambiente é um lugar indispensável de vivência coletiva e de apropriação de conhecimentos. O entendimento dos professores em relação às crianças supera a questão de segmentos educativos como EI e EF, é necessário entender de criança e seu desenvolvimento. Como citado anteriormente, a criança que antes tinha seis anos e frequentava a pré-escola, é o mesmo aluno de seis anos que ingressou no 1º ano, não mudou a faixa etária do sujeito, mas o segmento educativo.

Nicolau (1994) afirma que a criança necessita ter espaço e disponibilidade para expor seus conhecimentos, experiências e ideias na interação com o outro. Para isso, a escola necessita receber, oportunizar e intermediar o ensino-aprendizagem do educando. Contudo, é preciso acolher a criança da pré-escola e compreendê-la da melhor forma possível, deixá-la agir independentemente no seu ambiente, no seu tempo, oferecendo instrumentos educativos para o seu melhor desempenho e aprendizado, este que se apresenta como mais novo ingressante do EF. Ao ingressante do 1º ano é reservado o direito que possa garantir que:

[...] a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela possa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa de escolaridade. (BRASIL, 2013, p.121).

Na escola de EI a criança passa a ter contato com materiais pedagógicos, com regras, rotina diária, projetos baseados na necessidade e habilidade da mesma, com a ludicidade, alfabetização, imaginação, experimentos e produção de cultura. Diante disso, sabemos que a EI é o início de formação educativa da criança. De acordo com a LDB nº 11.274/06, art. 32 traz o objetivo para a formação básica do cidadão bem como:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2006).

As leis que seguem inicialmente para as escolas e que regem a importância da entrada dos alunos a partir de seis anos de idade, dar-se-á todo o direito cabível à criança, para que ela venha se sentir segura, autônoma e se desenvolva no espaço educativo com os demais colegas. Também, são bases de um bom direcionamento para oferecer conhecimentos e haver participação em todas as partes, seja ela escola, família e comunidade.

A transição passa por algumas mudanças, trazendo muitas vezes imaturidade e/ou insegurança; é nestes momentos que o/a professor/a necessita estar preparado para estas novas etapas da vida da criança. Nisto, Vygotsky (1999) traz e seus estudos, que as particularidades da criança são relatadas por meio do “brinquedo e do uso da imaginação” tanto na pré-escola quanto na escola. Isso denota a importância do brincar em qualquer fase da vida, para uso do desenvolvimento ensino-aprendizagem; pois, o próprio desenvolvimento do indivíduo é decorrente da aprendizagem. Assim, o autor afirma que:

As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1999, p. 61).

Com isso, Vygotsky (1999) enfatiza que o comportamento do ser humano por mais complexo que seja expressa características que constantemente se desenvolvem e estão em processo de construção. Basta uma referência e a criança reproduzirá uma experiência, uma

função psicológica já que, a interação com o outro possibilitará a apropriação de conhecimentos.

### 3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente estudo consiste em investigar as expectativas que o/a professor/a tem mediante ao ingresso da criança da EI para o EF. Nesse sentido, a pesquisa quanto à natureza é básica, pois diante de inúmeros dados coletados, a finalidade é trazer novas produções e experiências, saberes e conhecimentos. Nesse sentido, Gil (2007, p.17) afirma que,

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Faz-se necessário a concentração do entrevistador para a compreensão do fenômeno com prudência e respeito nas entrevistas realizadas. Desta forma, para que haja uma melhor análise, a pesquisa é qualitativa, sendo que, indiferente das análises, cada indivíduo é uma ferramenta de estudo e que carrega um saber.

Contudo, os objetivos inferidos neste projeto são exploratórios e descritivos, pois buscam informações que serão sondados e correlacionados com as experiências obtidas em uma pesquisa semiestruturada. Eventualmente, Gil (2007) afirma que perante estas classificações, são possibilitados características e saberes do entrevistado referente ao problema que norteia esta pesquisa, e assim, analisado com as teorias científicas.

Portanto, apresentar-se-ão os dados coletados e a análise, por meio de entrevistas realizadas com seis (6) professoras do EF, que atuam no 1º ano em escolas situadas no Município de Morro da Fumaça/SC. A autora Minayo (2010) orienta as técnicas e métodos para realizar a pesquisa de campo, como a interlocução entre entrevistador e entrevistado, a fim de construir dados e conhecimentos baseados nos objetivos para construir assim, a referente pesquisa.

A variação etária das entrevistadas fica entre 25 a 45 anos, todas formadas em Pedagogia, e período de atuação entre 4 à 25 anos. As participantes são identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Esse público foi escolhido devido ao problema e objetivos da Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

pesquisa. As entrevistadas – todas mulheres – foram escolhidas aleatoriamente. O primeiro contato foi no início de agosto/2017, após o aceite foram marcadas as entrevistas e gravadas em dispositivo móvel e posteriormente transcritas para as devidas análises.

O quadro abaixo representa a formação, o tempo de atuação e o nível das professoras entrevistadas, e oferece um panorama que poderá contribuir com a análise de suas respostas.

**Tabela 1: FORMAÇÃO DE ATUAÇÃO:**

Professoras	Tempo de atuação EI	Tempo de atuação EF	Níveis de atuação	Formação	Idade
<b>P1 (rede pública)</b>	1 ano	3 anos	Maternal, pré I, 1º ano	Pedagogia EAD	25 anos
<b>P2 (rede pública)</b>	4 anos	14 anos	Berçário, Pré I, 1º à 3º ano	Pedagogia Presencial, e pós graduada em EI e Séries Iniciais	38 anos
<b>P3 (rede pública)</b>	Não teve experiência	9 anos	1º ao 5º ano	Pedagogia Presencial, e pós graduada em Interdisciplinaridade	39 anos
<b>P4 (rede pública)</b>	5 anos	9 anos	Educação Infantil, 1º, 3º, 4ª e 5º ano	Pedagogia e complementação em EI e pós graduada	35 anos
<b>P5 (rede pública)</b>	2 anos	23 anos desde 1991	1º a 3º ano	Magistério, Pedagogia EAD e pós graduada em Séries Iniciais com ênfase em Psicopedagogia clínica	45 anos
<b>P6 (rede privada)</b>	3 anos	2 anos	Maternal I e 1º ano	Pedagogia EAD	28 anos

Fonte: Dados da Pesquisa, agosto 2017.

### 3.1 Processo de Transição da EI para o EF

Para compreendermos com maior clareza a importância do processo de transição da criança da EI para o EF, foram questionadas as professoras do 1º ano sobre a perspectiva

em ensino aprendizagem do aluno que veio da pré-escola e ingressou no EF.

A maioria das entrevistadas priorizam a alfabetização da criança na pré-escola, pois sobre a questão do processo de transição foi comentado que as crianças apresentam *“imaturidade, insegurança e ao mesmo tempo a curiosidade, já que estão começando em um ‘novo ambiente escolar’”*. Relatam ainda que, a maioria das crianças ingressantes no 1º ano *“não possuem um conhecimento do alfabeto, numerais e lateralidade”*, o que dizem gerar uma grande dificuldade nos seus planejamentos. Essas falas comprovam que as professoras esperam crianças maduras, seguras e conhecedoras do alfabeto, nesse caso, elas já fizeram um diagnóstico e poderiam começar os vínculos a partir daí.

As professoras queixam-se sobre quando o aluno não traz algum aprendizado da Educação Infantil ou daquela criança que não teve nenhum contato com a escola anteriormente. Seus comentários referem-se às crianças como tábula rasa, chegando vazias no EF, sequer considerando sua própria vivência de mundo. A P6 afirma que *“as crianças que vêm de outras escolas, de outras redes de ensino, elas acabam vindo com um pouquinho mais de dificuldade, elas apresentam um pouco de insegurança, elas não seguem muito o ritmo da turma e demoram mais para se adaptarem com os conteúdos”*. Mediante a estas situações, destaca-se a importância de estudos teóricos que tragam temáticas fundamentais para compreender o processo transitório, e, ao retornarmos ao quadro de formação, percebe-se que P6 já atua há 5 anos e sua formação acadêmica é em EAD, e não fez Pós-Graduação, o que pode restringir seus conhecimentos à respeito de considerar o período de adaptação, como *dificuldade*. Ainda em relação *“ao pouco conhecimento”* que a criança traz da pré-escola, a P5 se manifesta:

*[...] não que são obrigados a virem prontos, eu sempre digo assim para os meus alunos: vocês são meus nesse ano, então eu vou lutar por cada um e fazer o melhor por vocês. E em reunião de pais eu também digo: eu luto, eu faço de tudo por eles, porque esse ano eles são meus, agora de vocês pais são a vida inteira, então vocês precisam fazer o melhor para o filho de vocês.*

De acordo com a P5 ela se coloca como detentora do saber, aquela que vai *fazer o melhor* e como redentora também, pois diz que vai *fazer de tudo por eles*, ou seja, desqualifica os saberes da criança. O estudo de Vygotsky (1999, p. 113) revela que “[...]”

aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. ” Então o que o professor precisa fazer é orientar e mediar para que a criança, demonstre seus saberes, supere seus limites e possa produzir conhecimentos.

As próprias leis destacam a importância do vínculo familiar, do comportamento humano em querer fazer o melhor, em formar valores, atitudes, em respeitar o outro, e dar liberdade de compartilhar seus saberes, suas contribuições históricas e sociais. Segundo BRASIL (2013), a criança deixa de lado o egocentrismo da própria infância no ingresso para a escola e começa a ter novos olhares a partir do outro; vai tendo autonomia, discernimento na representação, leitura, escrita, conceitos matemáticos, o olhar interpretativo e possibilita valores éticos e morais.

### **3.2 Expectativas das professoras em relação às crianças do pré-escolar**

Ao serem questionadas sobre suas expectativas no processo transitório da criança na EI para o EF, pode-se notar que todas as entrevistadas focaram mais no aprendizado da leitura, da escrita, no hábito de ler e os conhecimentos básicos de alfabetização. Mas, isso não se torna prioridade diante desse processo transitório; assim como Brasil (2010) aconselha ao professor e a escola que trabalhem o coletivo e o individual com a criança mediante as diversas atividades que contenham a musicalização, o literário, artes, cinema, imagens com objetivos a qual possibilite a curiosidade, o desejo de explorar, questionar e indagar o seu espaço, o mundo.

Argumentadas sobre o lúdico relacionado com as expectativas do educador, a P1 fala que seu trabalho de conclusão do curso (TCC) foi sobre este tema, que gosta bastante, mas que não consegue trabalhar com sua turma, pois os mesmos querem apenas brincar por diversão, e quando há um objetivo eles cansam rápido ou nem querem realizar tal atividade, assim, ela afirma que eles não querem realmente aprender por meio do lúdico. Em questão deste relato, percebe-se que a professora não remete as experiências da EI no EF, onde a mesma obteve mais contato e vivência de ludicidade, do uso da imaginação. Percebe-se que a mesma contradiz o que realmente as crianças querem, pois como são novatos na escola e acabaram de sair da pré-escola, geralmente a criança quer sim realizar tal atividade e aprender

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

por meio do lúdico. É importante lembrar que aquela criança de 6 anos da pré-escola, continua sendo a mesma criança de 6/7 anos no EF.

Já a P5 traz uma reflexão para o professor da EI em que diz

*O lúdico não é eu jogar uma caixa de brinquedo, ficar com as pernas esticadas e ver a criança brincar e deu. O lúdico é estar interagindo, eu professora junto com as crianças, isso é muito importante. O encaixar uma pecinha, aí vai lá encaixa tu sozinho, não, o importante é tu estar junto, oh, esse não encaixa porque essa pecinha é menor que essa, então vê se tu achas a certa; tudo isso é importante de trabalhar na EI.*

A mesma afirma que o lúdico é um dos pontos de partida para a criança chegar bem preparada no primeiro ano do EF. Vygotsky (1999) prioriza a importância do brincar, do contato que a criança tem com o brinquedo e das ligações de proximidade que a mesma faz, criando o seu mundo faz de conta e vivendo a sua realidade dentro do seu imaginário. O brinquedo é um instrumento facilitador que desenvolve e constrói o pensamento da criança.

Cabe ao professor entender que o mundo de jogos e brincadeiras trazidos para sala de aula contribui com uma série de benefícios referentes a conhecimentos mais significativos possibilitando a interação e aprendizagem da criança. Kishimoto reflete também a necessidade de didática lúdica no processo de brincar, dizendo:

*Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros. (KISHIMOTO, 2011, p.28).*

A entrevistada P4 fala que as crianças “*acham que primeiro ano é a continuidade da Educação Infantil só que já entra no processo de alfabetização e daí os pais acham que não, que é bem semelhante; e não é, muda muito aqui no primeiro ano as metodologias.*”. Compreende-se então, que a criança continua a ser criança, ela só precisa ser bem recebida para se inserir em um novo ambiente escolar, em uma nova etapa, a qual abrangerá novos conhecimentos e que a mesma possa se desenvolver. Isso infere a contribuição de todos, seja criança, escola e família/responsável pelo educando. Nesse sentido, a maioria das professoras trazem a reflexão do vínculo, da importância do diálogo e da base familiar. Na LDB nº 9.394/96 retrata a ideia de que “A educação abrange os processos formativos que se  
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”.

Sobre seus processos metodológicos e a contribuição para o ensino qualitativo da criança, nenhuma professora especificou um pressuposto teórico. As professoras, de modo geral, dizem não serem focadas somente em uma linha de pensamento pedagógico, como afirma a P2 *“a gente aprende vários; a teoria é linda no papel, mas a prática é bem diferente.”* As entrevistadas citaram sequência didática, destacando a junção do lúdico para as suas metodologias, além de dizer que procuram usar ensino-aprendizagem que caiba à criança, sejam as dificuldades como as curiosidades e vontade de aprender. Os estudos e práticas do professor dependem da teoria, das condições históricas e sociais. Tardif (2014, p.20) prescreve:

Antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito abalá-lo.

A prática é entendida por meio de estudos, leitura e compressão da teoria. Contudo, o educador precisa se conscientizar sobre a importância que tem os estudos teóricos para lidar com a prática.

A P1 problematiza as dificuldades perante a turma, e comenta *“Eu coloco uma criança explicar sabe, porque às vezes eles não entendem o jeito que eu falo.”* A mesma ainda argumenta que com esta prática, *muitas vezes o resultado é positivo porque as crianças ensinam e aprendem umas com as outras.* P5 argumenta *“Eu vejo a importância de não dar a quantidade, e sim a qualidade do que tu vais dar; por vezes é melhor tu dar pouco e bem dado, do que muito e mal dado, só pra dizer que deu e encher caderno. Eu acho assim. Eu sento do lado e ajudo sempre, coletivamente e individualmente.”* Essa professora tem 23 anos de atuação no EF, é pós-graduada, porém responde sem aprofundamento teórico, seu conhecimento fica no senso comum. Silva (1999) relata a preocupação na ocupação das

competências educacionais e se dirige aos pesquisadores, estudantes e profissionais na área de educação, um espaço de construção e reconstrução de conhecimentos.

Hoje a educação básica compreende a EI, o EF e o Ensino Médio. As crianças ingressam no EF com seis anos de idade, o que há 10 anos atrás era com 7 anos. Essa mudança da faixa etária requer mudança no currículo e uma ressignificação para o 1º ano, que deixou de ser a 1ª série. Porém, esta mudança ainda causa estranhamento de alguns professores, que mantêm os conteúdos da 1ª série no 1º ano, e estranham essas crianças de seis anos nos bancos escolares.

### 3.3 O ingresso da criança no 1º ano e as perspectivas das professoras.

Questionadas sobre o ingresso de seis anos, todas falaram da imaturidade que a criança apresenta ao chegar à escola. As justificativas resumem-se na não preparação na pré-escola quanto ao ensino-aprendizagem do educando nesta etapa. As professoras trouxeram a importância do elo da EI e EF e a pré-escola estar mais próxima do 1º ano, para que assim, possam prepará-los para o novo ambiente escolar. Brasil (2006) no art. 31 orienta sobre trabalhar com a criança sem objetivo de promoção, mesmo sendo para o acesso a EF; e no art.32 relata que com a duração de nove anos no Ensino Fundamental passou-se a ter como objetivo a formação básica do indivíduo. Sendo assim, a reprovação é proibida nos três primeiros anos da criança na escola. A P2 responde

*Os pais dizem 'quem tem que fazer é a escola' como se a escola fosse um depósito, a escola é que se vire, a escola é que cobre. Só que eu digo para os pais 'o dia tem 24 horas, eles só ficam quatro na escola, as outras 20h eles ficam com a família; então quem é que vai ter mais contato com a criança? A família, os responsáveis. Então se não tiver essa troca eles não aprendem, pode entrar com seis anos? Pode. Eles aprendem? Aprendem; mas tem que ter uma base boa na EI, uma base boa familiar, se não tiver tudo isso junto, com seis anos eles não vão aprender... Família é uma parte principal nesse processo.*

Essa fala é de suma importância, pois remete a responsabilidade maior da criança aos pais e também de um ensino pré-escolar, afirmando que a criança muitas vezes é um jogo de vai e vem, como se não trouxesse conhecimentos. Vygotsky (1999, p.110) relata que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer

situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. ”. Desse modo, a escola e família precisam compreender também que, a criança que hoje ingressa no 1º ano, não pode sofrer a pressão da alfabetização, ela não deixou de ter seis anos, precisa desenvolver além do aspecto cognitivo, o motor, o social, o afetivo.

Com a implantação do E.F. de nove anos, foi criado posteriormente o PNAIC<sup>3</sup>, que teve por objetivo formar os professores e professoras para trabalhar com as crianças que passaram a ingressar no EF com seis anos. Desse modo, estabeleceram-se ciclos de ensino-aprendizagem, visando que a criança não pode reprovar no 1º e 2º ano. Com isso, reflete “os princípios da continuidade e da ampliação na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, respeitando as necessidades e interesses da criança e os objetivos e características próprias de cada uma dessas duas etapas. ” (BRASIL, 2015, p.39).

A concordância da entrada de seis anos se aprova com a P3 relatando “*Acredito que quanto mais cedo a criança se apropria da aprendizagem, mais cedo ele vai ser uma criança letrada, alfabetizada.* ” A P6 afirma que

*A criança precisa passar por esse momento que também é dela, ela mesmo se desafia a aprender coisas novas. Ela está ali porque ela quer aprender, descobrir, com vontade, são curiosas. Elas vêm já questionando ‘professora, este ano vai ter prova, vai ter nota?’ É um pouco diferente, mas elas mesmo estão dando seu ponto de partida pelo que irá vir para elas.*

A criança percebe a mudança, então a partir de um diagnóstico realizado pelo professor, podem ser estabelecidas as metodologias. Tanto P3 quanto P6 retratam as mudanças, porém demonstram que não sabem o que fazer de diferente.

Com isso, se traz a reflexão da P2 “*Eu aprendi com sete, eles aprenderam com seis. Eu aprendi a ler com sete anos na primeira série. Aprende, só que tem que ter um conjunto. É como um time de futebol, não tem um jogador que joga sozinho, se ele não tiver ajuda dos outros, ele não vai fazer com que o time vença.* ” A professora articula um exemplo a qual diz que sozinha a criança não consegue, precisa de acompanhamento e somente com a ajuda do outro, a mesma alcançará aprendizado. P2 percebe que a idade da alfabetização

---

<sup>3</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

mudou, mas atribui o sucesso da aprendizagem a um time de futebol, a um conjunto, porém não especifica que time é esse.

Kramer (2006) comenta sobre a importância da preparação e formação do professor para lidar com as crianças pequenas, estas de seis anos que estão chegando a um novo espaço escolar e que ao olhar reflexivo do educador a autora relata que EI e EF são indissociáveis, que se interligam e precisam estar em constante diálogo, sejam pedagógicos e/ou institucionais.

Seguindo adiante, foi questionado como foi a recepção das crianças que chegaram ao EF. As entrevistadas comentam que nos primeiros dias elas trabalham para conhecer melhor a turma, de forma dinamizada. As crianças chegam ansiosas trazendo curiosidades e expectativas para a sala de aula, mas também tem aquelas que chegam inseguras e com medo. Em meio a estes sentimentos a P3 trouxe diz *“Algumas crianças choraram porque não era a professora do ano passado porque não me conheciam, então alguns choraram, aí trouxe umas brincadeiras para adaptá-las.”* A autora Rapoport (2008) traz a EI como referência para o EF, isso traz experiências enriquecedoras que quebram certos paradigmas nesta passagem escolar. O professor precisa estar preparado para receber as crianças, saber lidar com situações de choros e estranhamentos demonstrando à criança segurança, paciência, controle da situação com atividades e brincadeiras na recepção e no decorrer das suas aulas.

De modo geral, a P4 relata que *“Sempre que eles chegam da EI para o primeiro ano eles chegam um pouco inseguros, até porque os pais já passam isso ‘ah agora tu já vais para o primeiro ano, tu vais aprender a ler e a escrever’; só que aqui não é só isso, isso é logo ali, não agora de imediato”*. Já a P5 relata uma situação bem interessante em que

*Como aqui tem EI e quem frequentou, a professora lá do jardim, do Pré I e II já levam os alunos mais final de ano nas salas do EF para conhecer o novo ambiente ‘aqui vai ser a sala de vocês do ano que vem’; então quando se mostra o ambiente parece que eles ficam mais tranquilos e sossegados.*

Embora possa haver desconforto na criança, por entrar em um novo ambiente e se sentir desconfortável, o educador pode oferecer uma boa recepção para que a criança se sinta acolhida e segura no seu espaço. Com os relatos referentes às expectativas do processo

transitório da criança, constatou-se nas respostas das professoras de modo geral, que trazem o material didático fornecido pela instituição, porém fazem adaptações. Nesse sentido,

A transição entre as etapas da educação básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânicas e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2010a).

A P2 relata a grande dificuldade de se trabalhar com uma criança sem acesso nenhum com a escola, relatando que este educando do EF “*é um menino cru [...]*”, justificando sua comparação com um aluno que teve em sala, que era faltante, não tinha nenhuma base e ajuda familiar e por mais que a mesma procurava manter contato e dar orientação, conselhos, encaminhamentos, raramente era correspondida pelos responsáveis.

As professoras P2, P4 e P6 refletem a importância da família no processo escolar, no andamento do desenvolvimento educativo do filho (a) e do vínculo escola e família dentro de todo um contexto pedagógico. Nicolau (1994) considera a valorização e o vínculo cultural de seus alunos e famílias oferecendo conhecimento de forma mais ampla, valorizando a própria cultura e a do outro.

O relato da P3 de três meninos vindos do Sertão (Região Nordeste do Brasil), a qual tiveram o primeiro contato com a escola trouxe uma perspectiva nela de “[...] *não tinham nenhuma vivência de mundo, eles não conheciam nem o que era lápis, então primeiro eu tive que fazer todo um trabalho com eles, porque parecia coisa de outro mundo né*”; e a P5 relatou uma vivência com sua colega de trabalho

*A professora deu lápis de cor pra ela pintar, aí a criança começou a gritar, gritava, e a professora não sabia do porque a criança estava assim, aí foi ver e era porque pintou, fez cor no desenho, então eu disse ‘pelo amor de Deus, mora no nosso mundo?’ Olha que cor linda, o lápis pinta e começou a gritar. Então as vezes a gente depara com situações bem diferentes, parece que ela nem está no nosso mundo real, porque não via uma cor, não via nada.*

Novamente as falas das professoras retratam a falta de fundamentação teórica. O professor precisa ser mediador das diferentes culturas, saberes e vivências de mundo. Contudo, Vygotsky (1999, p.121 e 122) descreve que,

[...] toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de

um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. [...].

A importância para lidar com a criança que acabou de chegar a um novo ambiente escolar reflete no ensino-aprendizagem gradualmente. As seis entrevistadas trazem aspectos como paciência, carinho, afeto, amor e dedicação e saber cativá-los. Falam que é uma diversidade chegando à sala de aula, onde precisa haver sondagens e integração de professor/aluno. A P4 diz “*costumo elogiar bastante eles porque é uma forma de eles se sentirem mais seguros e ter vontade de aprender e de evoluir*”. A P4 utiliza o elogio como uma referência à segurança e ao estabelecimento do vínculo com o aprender, e o termo *evoluir*, conota ampliar os conhecimentos, demonstrando sua preocupação com o acolhimento das crianças. Uma organização escolar brasileira precisa atender as necessidades do aluno, bem como Ribeiro (2000, p. 200) reflete “É lutando para que todos ingressem e permaneçam na escola, é lutando, portanto, para que os obstáculos escolares e sociais mais gerais que dificultam ou impossibilitam tal ingresso e permanência deixem de existir [...]”. Com isso, é necessário que o professor crie condições para receber seus alunos, e que os mesmos sejam bem recepcionados e sintam-se confiantes com o novo ambiente escolar, condições imprescindíveis para que o ensino e aprendizagem se constituam reciprocamente.

As falas das professoras conotam mais expectativas do que perspectivas. Os tons utilizados nos seus pronunciamentos são mais queixosos do que propositivos, o que remete ao bordão “de que a culpa é do segmento anterior”, ou seja, deveriam ter aprendido no pré-escolar, ou a família é a responsável. Sabe-se que assumir a turma do 1º ano conota a pressão social relacionada ao processo de alfabetização, desse modo, buscar culpados é um dos caminhos mais fáceis. Antes de tudo, o 1º ano é constituído por crianças de seis anos, e suas especificidades tem que ser respeitadas.

## CONCLUSÃO

Com o trabalho de pesquisa realizado, pode-se compreender a importância do papel do professor na transição da criança da EI para o EF, e perceber as expectativas perante as perspectivas do professor de 1º ano do EF. Este processo transitório precisa ser acompanhado atentamente desde a chegada ao decorrer do ano. Percebeu-se pelas

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

respostas que as professoras consideram as crianças que chegam ao primeiro ano como inseguras, ansiosas, além de nomearem algumas como “cruas”, ou sem conhecimentos específicos. Desse modo, suas expectativas relacionadas à EI, dizem respeito a preparação para a alfabetização, lateralidade e conhecimentos prévios. Ainda não conseguem argumentar sobre a transição e colocam responsabilidades nos professores de EI. Sabe-se que os referenciais e as diretrizes específicas da EI não consideram prioridade o ensino da alfabetização, mas destacam a importância das linguagens, entre elas a oralidade e a escrita. O mundo é letrado, o universo da escrita faz parte do pré-escolar, porém não é objetivo desse segmento ensinar letras, ou o alfabeto, como propõem as entrevistadas.

Vale ressaltar que os eixos da educação infantil são as interações e a brincadeira, e que desse modo, as letras podem fazer parte, desde que de modo contextualizado e lúdico. Há aspectos importantes que devem ser considerados na EI, como o afetivo, cognitivo, motor, social, que serão fundamentais nos processos de alfabetização e letramento. As professoras ao responderem sobre o brincar no 1º ano, demonstraram considerar importante, no entanto, não expressaram consistência teórica e não conseguiram precisar atividades relacionadas.

Destaca-se nas falas das entrevistadas a importância do envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem. Colocam a família como ponto fundamental para que aconteça a alfabetização, algumas foram enfáticas ao afirmar que mesmo que elas se esforcem para ensinar, se a família não contribuir as crianças não irão aprender. Sabe-se que o acompanhamento e envolvimento de todos, tanto escola quanto família são importantes no processo educativo, porém o profissional especializado para ensinar é o professor.

A investigação quanto às expectativas dos professores revelou que ainda há dúvidas em relação ao processo de desenvolvimento das crianças e com a forma de receber a criança da EI. Não se ampararam em leis ou fundamentação teórica, suas respostas têm conotação de senso comum. Nos relatos, as entrevistadas falam mais das expectativas do que das perspectivas, mais do que esperam das crianças oriundas do pré-escolar, do que podem desenvolver para assegurar seus direitos no 1º ano. Desse modo, considera-se indispensável a formação continuada para potencializar suas carreiras profissionais, para que assim, realizem um trabalho qualitativo. Considera-se esse tema de relevância para o conhecimento acadêmico e sua problemática não se esgota por aqui, portanto, sugere-se que seja um ponto

de partida para outras pesquisas que envolvam a transição da EI para o EF, quem sabe sob a perspectiva dos pais/mães e das próprias crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, DF. 2010ª.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/> Acesso em 09 de Maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de 9 anos: orientações gerais**. Brasília: ME, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em 28 de Agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 09/12/2010. Disponível em 09 de Maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 176 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 27, n. 96, 2006.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar**. Fundamentos e Didática. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RAPOPORT, ANDREA et al. Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. **Educação**, v. 31, n. 3, p. 268-273, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SANTOS, 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. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: História e identidade. Campinas: Autores Associados. 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.