Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32018

# O BRINCAR E A DIVERSIDADE DAS INFÂNCIAS NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

## PLAY AND THE DIVERSITY OF CHILDHOODS IN THE TRANSITION TO ELEMENTARY SCHOOL

**Elias Sales Ferreira**[1]
**Maria Araújo de Sousa**[2]
**Valda Ribeiro da Cruz Silva**[3]
**Raimundo Simas Abreu Neto**[4]
**Flávio Oliveira Viana**[5]
**Maria Alice Nascimento dos Santos**[6]

RESUMO: O artigo discute o lugar do brincar e da diversidade das experiências infantis no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Questiona-se como a organização das práticas pedagógicas pode reconhecer as particularidades socioculturais das crianças sem interromper, de forma brusca, as experiências lúdicas que participam de seu desenvolvimento. O objetivo consiste em analisar possibilidades de continuidade pedagógica nessa passagem, tomando como referência a Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e interpretativo, elaborado por meio de uma releitura temática das sínteses de sete produções acadêmicas reunidas em levantamento anterior sobre a transição escolar. A discussão articula contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev, Mello e pesquisas recentes sobre a escuta das crianças, a formação docente e os direitos da infância. Da análise emergem três núcleos: a permanência da brincadeira como condição de desenvolvimento; as rupturas institucionais associadas à mudança de etapa; e a necessidade de planejamento que considere diferentes modos de viver a infância. Conclui-se que a continuidade não equivale à repetição das práticas da pré-escola, mas à criação de mediações intencionais entre as experiências infantis e as novas exigências da escolarização.

**Palavras-chave:** Brincar. Diversidade das infâncias. Transição escolar. Teoria histórico-cultural. Práticas educativas.



[1] Mestrando em Educação (PPGEPE/UFMA). Professor da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.
[2] Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (PPGEL). Professora da Rede Estadual de Educação do Maranhão.
[3] Mestra em Educação (PPGEEB/UFMA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.
[4] Mestre em Educação (PPGEEB/UFMA). Professor da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.
[5] Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA, 2023). Diretor de Gestão do Consórcio Intermunicipal Multimodal (CIM).
[6] Mestranda em Educação (PPGEPE/UFMA). Professora da rede de Ensino Municipal de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.

ABSTRACT: The article discusses the place of play and of the diversity of children's experiences in the transition from Early Childhood Education to the first year of Elementary School. It asks how the organization of pedagogical practices can recognize children's sociocultural particularities without abruptly interrupting the playful experiences that take part in their development. The objective is to analyze possibilities of pedagogical continuity in this passage, taking Cultural-Historical Theory as a reference. This is a qualitative, bibliographical, and interpretive study, developed through a thematic rereading of the syntheses of seven academic works gathered in a previous survey on school transition. The discussion brings together contributions from Vigotski, Elkonin, Leontiev, Mello, and recent research on listening to children, teacher education, and children's rights. Three cores emerge from the analysis: the permanence of play as a condition of development; the institutional ruptures associated with the change of stage; and the need for planning that considers different ways of living childhood. It is concluded that continuity does not mean repeating preschool practices, but creating intentional mediations between children's experiences and the new demands of schooling.

**Keywords:** Play. Diversity of childhoods. School transition. Cultural-historical theory. Educational practices.

## 1 INTRODUÇÃO

A passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental costuma ser descrita como uma mudança de etapa escolar. A expressão é correta, mas insuficiente. Para as crianças, essa passagem altera o uso dos espaços, o tempo disponível para as brincadeiras, as relações com adultos e colegas, os modos de participação e aquilo que passa a ser reconhecido como trabalho escolar. Em poucas semanas, atividades antes acolhidas como formas legítimas de expressão podem perder lugar diante de tarefas mais sistematizadas. Esse deslocamento não ocorre do mesmo modo com todas as crianças. Suas experiências familiares, culturais e escolares anteriores interferem na maneira como compreendem as novas exigências e respondem a elas.



A questão ganha relevância quando se reconhece que a infância não corresponde a uma condição homogênea. Crianças que chegam à mesma turma podem ter percursos distintos de participação em brincadeiras, narrativas orais, festas comunitárias, práticas de leitura, atividades domésticas e relações com o território. Esses repertórios não permitem classificar uma infância como mais ou menos desenvolvida que outra. Eles indicam que o trabalho educativo precisa conhecer as condições sociais nas quais as crianças vivem para organizar situações de aprendizagem que ampliem, em vez de desconsiderar, suas possibilidades de relação com a cultura. A defesa da diversidade, portanto, requer mais que admitir diferenças; exige pensar como elas entram efetivamente no planejamento pedagógico.

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é compreendido nas relações sociais e na apropriação de experiências historicamente produzidas. A brincadeira, especialmente a de papéis sociais, não se reduz a descanso ou recompensa depois de uma tarefa. Ela mobiliza significados, regras, imaginação e modos de agir com os outros. Com o ingresso no Ensino Fundamental, a atividade de estudo adquire crescente centralidade, mas esse processo não deveria ser confundido com a eliminação imediata das ações lúdicas que continuam participando da constituição da criança (Vigotski, 1996; Elkonin, 1987; Leontiev, 2004).

O levantamento bibliográfico anteriormente desenvolvido por Ferreira e Almada, com apoio em produções voltadas à transição escolar, identificou problemas recorrentes: pouco diálogo entre as duas etapas, alterações nas rotinas e na participação infantil, escassez de condições para brincar e dificuldade de formação dos professores para conduzir a mudança. Entretanto, uma questão merece ser destacada nesse conjunto: ao chegar ao primeiro ano, a criança não deixa apenas uma organização pedagógica; ela também encontra novas maneiras de legitimar ou silenciar suas experiências anteriores. Nesse ponto se abre a possibilidade de examinar a transição sob o enfoque da diversidade das infâncias, em diálogo com as práticas educativas pluriculturais.



A pergunta que orienta este artigo é: de que maneira as práticas pedagógicas podem assegurar a continuidade do brincar e reconhecer a diversidade das experiências infantis na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? O objetivo é analisar, a partir da Teoria Histórico-Cultural e de uma releitura temática de estudos sobre a transição, possibilidades de organização do trabalho educativo que valorizem os repertórios culturais das crianças e construam pontes entre a brincadeira e a atividade de estudo. O texto não apresenta pesquisa de campo inédita nem pretende representar empiricamente grupos culturais específicos. Sua contribuição está na elaboração de critérios de análise para pensar a continuidade pedagógica sem apagar as singularidades sociais e culturais presentes nas turmas.

A discussão está organizada em quatro movimentos. Inicialmente, explicitam-se os procedimentos da releitura bibliográfica. Em seguida, examina-se o lugar da cultura e da atividade principal no desenvolvimento infantil. Depois, discute-se a transição como uma questão curricular e institucional, buscando compreender o que acontece quando a escola trata a entrada no primeiro ano como ruptura com a Educação Infantil. Por fim, apresentam-se os

núcleos interpretativos construídos a partir das produções analisadas e suas implicações para o planejamento de práticas educativas inclusivas e pluriculturais.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O estudo assume abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-interpretativo. Seu material de análise é constituído pelas descrições, sínteses e referências de sete produções sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, identificadas em um levantamento anterior elaborado no âmbito da pesquisa sobre ludicidade e desenvolvimento humano. O trabalho de origem consultou bases de publicações acadêmicas e selecionou produções relacionadas à Teoria Histórico-Cultural. Aqui, porém, não se repete aquela busca nem se afirma ter sido realizado novo mapeamento exaustivo da literatura. A operação metodológica é distinta: reler criticamente as sínteses disponíveis a partir de uma pergunta concentrada na diversidade das experiências infantis e na continuidade das práticas pedagógicas.

O conjunto retomado compreende cinco dissertações — Martinati (2012), Zanatta (2017), Machado (2022), Araújo (2022) e Cardoso (2023) —, um artigo científico de Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) e a monografia de Silvestre (2024). Essa delimitação é importante porque os textos não possuem o mesmo desenho metodológico: alguns priorizam a escuta das crianças; outros analisam professoras, documentos escolares ou fundamentos teórico-conceituais. A heterogeneidade das abordagens não é obstáculo em si, desde que as conclusões sejam relacionadas ao tipo de evidência que cada pesquisa efetivamente produziu.



O procedimento analítico foi conduzido em três movimentos articulados. No primeiro, foram retomados os objetivos e os principais achados descritos no material de referência, identificando as situações em que aparecem as crianças, os docentes, os espaços escolares e as formas de organização do cotidiano. No segundo, as informações foram agrupadas por convergência de problemas e possibilidades, sem transformar semelhanças temáticas em equivalência de resultados. No terceiro, esses agrupamentos foram discutidos com base nas categorias de mediação, atividade principal e apropriação cultural, procurando distinguir afirmações apoiadas nas pesquisas de proposições pedagógicas elaboradas neste artigo.

A opção pelo trabalho com sínteses, em lugar de uma reanálise documental integral dos sete textos, também define um limite. Não se pode inferir a frequência de determinadas práticas nas redes escolares, medir o efeito de intervenções ou afirmar que a diversidade cultural tenha

sido investigada empiricamente em todas as produções. Por essa razão, os resultados apresentados adiante são núcleos interpretativos de um corpus bibliográfico delimitado. No que se refere à diversidade das infâncias, parte-se sobretudo de uma problematização teórica das implicações pedagógicas dos achados, não de dados originais sobre crianças indígenas, quilombolas ou outros grupos específicos.

A leitura teórica dialoga com Vigotski (1996; 2009), Elkonin (1987), Leontiev (1981; 2004), Facci (2004) e Mello (2004; 2006). Almada (2015) contribui para situar a formação docente e o trabalho educativo no campo da Educação Infantil. As produções de Martinati, Zanatta, Carbonieri, Eidt e Magalhães, Machado, Araújo, Cardoso e Silvestre oferecem diferentes entradas para o problema da transição. As relações propostas entre esse conjunto e o Eixo 3 do evento constituem uma elaboração analítica do presente artigo. Todas as obras devem ser conferidas em suas versões originais antes da submissão definitiva, sobretudo quando se tratar de citações diretas ou informações bibliográficas.

## 3 INFÂNCIA, CULTURA E BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tomar a infância como construção histórica e social modifica o modo de examinar a entrada no Ensino Fundamental. Não existe uma única experiência infantil da qual todas as crianças se afastariam igualmente ao completar seis anos. As oportunidades de convívio, o acesso a espaços públicos, a circulação de histórias, as práticas linguísticas e as brincadeiras compartilhadas variam conforme o território, as condições materiais e as relações familiares e comunitárias. A escola encontra crianças que já participam de mundos culturais complexos. O desafio pedagógico está em reconhecer essas experiências sem limitar a formação ao universo imediatamente conhecido pelos estudantes.



A Teoria Histórico-Cultural oferece um fundamento consistente para essa discussão ao compreender que o desenvolvimento humano se realiza na história e nas relações com os outros. A criança aprende a utilizar signos, objetos e formas de comunicação produzidos socialmente; tais apropriações reconfiguram sua maneira de pensar, lembrar, imaginar e agir. Isso significa que o desenvolvimento não corresponde simplesmente ao amadurecimento de capacidades previamente definidas. As condições de participação em atividades culturalmente organizadas importam para aquilo que a criança consegue fazer sozinha e, principalmente, para o que pode realizar com o apoio de outras pessoas (Vigotski, 1996; Leontiev, 2004).

Na periodização discutida por Elkonin (1987) e examinada por Facci (2004), a atividade principal não deve ser entendida como aquilo que ocupa maior quantidade de horas, mas como uma forma de atividade relacionada às mudanças mais significativas do desenvolvimento em determinada etapa. A brincadeira de papéis sociais constitui uma referência decisiva na idade pré-escolar porque permite à criança representar relações entre pessoas, compreender regras e atribuir novos significados aos objetos. O ingresso na escolarização mais sistemática, por sua vez, envolve novas necessidades e motivos associados à atividade de estudo. Essa passagem é histórica e mediada; não decorre automaticamente de uma data de aniversário ou de uma mudança administrativa de matrícula.

Essa distinção tem consequências práticas. Uma professora pode utilizar jogos apenas para tornar agradável uma atividade cujo conteúdo e cuja dinâmica permanecem inteiramente dirigidos pelo adulto. Outra pode organizar uma brincadeira de papéis em que as crianças negociem regras, representem situações sociais, utilizem a linguagem e tenham problemas a resolver. Embora ambas as ações recebam o nome de atividade lúdica, sua participação na formação psíquica não é necessariamente a mesma. Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) salientam a relação entre brincadeira de papéis, atividades produtivas e desenvolvimento de capacidades que mais tarde apoiam o estudo. A discussão convida a observar o que as crianças efetivamente fazem, e não apenas a presença da palavra brincar no planejamento.



Desenhar, construir, dramatizar e narrar histórias mobilizam ações distintas, que não podem ser reduzidas a um suposto treino preparatório de habilidades escolares. Na perspectiva de Mello (2006), a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo requer experiências de expressão e produção de sentidos. A brincadeira, a linguagem oral e as atividades produtivas podem criar situações em que a criança reconheça a necessidade de registrar, comunicar e interpretar. O vínculo com a alfabetização, portanto, não depende de converter toda brincadeira em exercício de letras e números, mas de organizar mediações nas quais a linguagem escrita faça sentido no interior de práticas sociais.

Quando se fala em diversidade das infâncias, importa perguntar quais papéis, narrativas e referências culturais entram nessas propostas. Uma dramatização pode retomar situações de mercado, de pesca, de trabalho na roça, de deslocamento pelo rio, de festas locais ou de serviços públicos, desde que essas referências sejam conhecidas e apresentadas sem folclorizar a vida das comunidades. A escolha do contexto não deve aprisionar a criança ao lugar de origem: a tarefa da escola também é ampliar repertórios, colocando as experiências locais em relação com outros

conhecimentos históricos, científicos e artísticos. O que se busca é um movimento de reconhecimento e ampliação, não uma oposição entre cultura comunitária e conhecimento escolar.

O desafio é ainda maior quando a turma apresenta diferentes modos de comunicação, vínculos familiares, condições de acesso aos materiais ou necessidades de apoio. Reconhecer as diferenças significa planejar variadas formas de participação, escuta e expressão, preservando a intencionalidade do ensino. A perspectiva histórico-cultural não autoriza a supressão do ensino sistemático em nome de uma adaptação espontânea ao cotidiano da criança. Ao contrário, evidencia o papel do professor como mediador de novos conteúdos e novas formas de pensamento. A questão é como organizar essa mediação sem desconsiderar os caminhos pelos quais a criança vem se relacionando com o mundo.

## 4 A TRANSIÇÃO ESCOLAR COMO QUESTÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL

O primeiro ano do Ensino Fundamental não pode ser concebido como o início absoluto da experiência educativa. As crianças chegam com conhecimentos, vínculos e formas de agir construídos ao longo da Educação Infantil e de outros espaços de convivência. Entretanto, pesquisas sobre a transição descrevem situações em que essa história perde visibilidade: mudam a sala, a disposição do mobiliário, o tempo de brincar e os critérios de participação, como se o início do novo ciclo exigisse deixar para trás a condição de criança. Martinati (2012), conforme a síntese retomada neste estudo, observou dificuldades na articulação entre as etapas e situações nas quais a brincadeira foi restringida, levando algumas crianças a criar pequenos momentos lúdicos dentro da rotina.



O problema não se resume a uma oposição simples entre brincar e estudar. A transição envolve a reorganização gradual dos motivos que orientam a participação nas atividades, processo que precisa ser acompanhado pelo trabalho educativo. Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) argumentam que as capacidades envolvidas na atividade de estudo não surgem por decreto pedagógico: são preparadas nas brincadeiras de papéis e nas atividades produtivas da infância. Uma escola que apressa a substituição dessas experiências pode enfraquecer justamente condições importantes para a inserção na vida escolar. Uma escola que evita apresentar novos desafios, por outro lado, também limita a ampliação da relação das crianças com o conhecimento.

Zanatta (2017) focalizou as significações constituídas pelas crianças nessa passagem e evidenciou a complexidade das mudanças vividas no funcionamento cognitivo e afetivo. O estudo contribui para afastar a ideia de que existe uma reação infantil única diante da escolarização. Algumas crianças demonstram entusiasmo com o ingresso em uma instituição socialmente valorizada; outras expressam receio, resistência ou ambivalência. Não se trata de atribuir automaticamente esses sentimentos às características individuais. É necessário conhecer as condições concretas nas quais as crianças são acolhidas, informadas sobre a mudança e autorizadas a participar do novo cotidiano.

A organização institucional ocupa, assim, lugar central. As professoras da Educação Infantil e do primeiro ano precisam construir formas de compartilhamento sobre percursos de aprendizagem, experiências com a linguagem, necessidades de apoio e modos de participação das crianças. Não se propõe produzir listas de capacidades para classificar quem está pronto ou não para a escola. O objetivo é planejar a continuidade: conhecer práticas que mobilizaram interesse, discutir o que deve permanecer, identificar conhecimentos a aprofundar e combinar intervenções que evitem a sensação de uma ruptura completa. A discussão de Machado (2022), centrada na perspectiva de professores, mostra que o processo depende de diferentes fatores, entre eles formação, organização escolar e políticas públicas.



As condições reais do trabalho docente não podem ser omitidas. Planejamento coletivo demanda tempo institucional; troca de informações pressupõe canais de diálogo; propostas de brincar exigem espaço, materiais e compreensão compartilhada de sua finalidade pedagógica. A atribuição exclusiva ao professor da responsabilidade por uma transição acolhedora pode ocultar decisões da gestão escolar e dos sistemas de ensino. Almada (2015) contribui para essa discussão ao relacionar formação do professor de Educação Infantil e políticas educacionais. A defesa de práticas pluriculturais precisa, portanto, estar acompanhada da pergunta sobre quais condições possibilitam seu desenvolvimento nas escolas públicas.

Araújo (2022) registrou, na perspectiva de professoras, tensões entre a intenção de respeitar as particularidades infantis e a tendência de introduzir atividades mais abstratas logo no início do primeiro ano. Cardoso (2023), ao discutir ações pedagógicas e direitos da infância, destacou a relevância da brincadeira, do afeto, da relação com as famílias e do trabalho compartilhado. Esses elementos indicam que a continuidade escolar não é um procedimento isolado, como realizar uma visita à nova sala ou organizar uma semana de acolhida. Trata-se de

uma construção que envolve currículo, práticas cotidianas e acompanhamento das mudanças vividas pelas crianças ao longo do ano.

Também a relação com as famílias precisa escapar de um tratamento meramente informativo. Ao acompanhar uma transição, familiares podem apresentar observações sobre expectativas, receios, hábitos de convivência e experiências culturais relevantes para o planejamento. Escutá-los não significa aceitar sem mediação todas as expectativas de antecipação escolar, mas favorecer um diálogo que esclareça o sentido da brincadeira, da alfabetização e das novas responsabilidades. As perguntas dirigidas às famílias podem abrir caminhos para conhecer brincadeiras e narrativas presentes no território, sem transformar informações pessoais em critérios de hierarquização dos estudantes. Trata-se de uma aproximação ética entre conhecimento pedagógico e vida comunitária.

Silvestre (2024), ao analisar documentos e situações de transição, aponta a necessidade de orientações mais detalhadas e de apoio à formação das profissionais que acompanham a mudança. O conjunto das produções sinaliza que a continuidade não se realiza por vontade individual. É preciso explicitar, nos documentos da escola e nas reuniões pedagógicas, o lugar do brincar, as formas de escuta, os cuidados com a adaptação e as responsabilidades compartilhadas entre as etapas. O currículo pode tornar-se uma ponte quando reconhece percursos anteriores e propõe experiências novas; torna-se barreira quando converte a diferença entre etapas em desqualificação das formas infantis de participação.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: NÚCLEOS DE UMA RELEITURA BIBLIOGRÁFICA

A releitura das sínteses das sete produções permitiu construir três núcleos interpretativos interdependentes. O primeiro diz respeito à permanência da brincadeira na organização da atividade educativa; o segundo, às rupturas institucionais e aos modos de participação das crianças; o terceiro, à consideração dos repertórios socioculturais no planejamento da continuidade pedagógica. A construção desses núcleos não representa classificação original feita pelos autores dos estudos revisados, mas um modo de relacionar resultados de naturezas distintas em torno da pergunta deste artigo. A dimensão pluricultural funciona, nessa interpretação, como perspectiva crítica para examinar o que a escola reconhece e o que tende a invisibilizar ao receber crianças no primeiro ano.

### 5.1 Brincar e atividade de estudo: continuidade sem repetição

O primeiro núcleo nasce da convergência entre a discussão teórico-conceitual de Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) e as situações escolares descritas por Martinati (2012), Araújo (2022) e Cardoso (2023). Os trabalhos, conforme o levantamento retomado, indicam que o brincar mantém importância no momento em que a atividade de estudo passa a orientar novas exigências da vida escolar. Essa constatação não autoriza afirmar que todo conteúdo deva ser ensinado por meio de jogos ou que o primeiro ano reproduza a rotina da pré-escola. O que ela exige é examinar como as experiências anteriores da criança podem servir de base para outras formas de relação com o conhecimento.

Uma proposta de registro de histórias, por exemplo, pode começar pela escuta de narrativas contadas na comunidade, passar por dramatizações e desenhos e, gradualmente, criar a necessidade de produzir listas, bilhetes, legendas e pequenos textos com a mediação do professor. A situação não elimina os objetivos de alfabetização. Ao contrário, possibilita que a apropriação da escrita se vincule a necessidades comunicativas percebidas pelas crianças. O mesmo raciocínio vale para problemas envolvendo organização de materiais, construção de regras, medidas e contagens em situações de interesse coletivo. São encaminhamentos pedagógicos sugeridos a partir da literatura, não atividades cuja eficácia tenha sido medida pelo presente artigo.



Esse entendimento permite distinguir continuidade pedagógica de simples conservação de hábitos. A escola pode manter tempos de brincadeira e, ao mesmo tempo, ampliar o grau de elaboração das ações por meio de perguntas, intervenções e novos conhecimentos. O professor observa como as crianças planejam, negociam papéis, explicam escolhas e elaboram soluções, identificando possibilidades de mediação. Leontiev (2004) e Elkonin (1987) ajudam a compreender por que essa transição deve ser pensada como processo e não como substituição instantânea da atividade principal. Mello (2006) lembra que os instrumentos culturais, entre eles a escrita, adquirem sentido quando se articulam a formas significativas de participação.

### 5.2 As crianças como participantes da transição

O segundo núcleo reúne a necessidade de ouvir as crianças e de compreender os sentidos que elas atribuem à mudança escolar. Martinati (2012) e Zanatta (2017), nas sínteses examinadas, apresentam modos de aproximação às experiências infantis por meio de conversas, desenhos, observação e atenção às significações produzidas pelas próprias crianças. Tais escolhas

metodológicas oferecem uma orientação importante para o cotidiano da escola: antes de definir o que precisa ser corrigido na adaptação, convém perguntar como as crianças percebem a nova turma, os horários, as brincadeiras, as responsabilidades e as relações com os colegas.

A escuta não deve ocorrer somente em uma entrevista formal no primeiro dia de aula. Pode manifestar-se quando a professora observa o que as crianças fazem no recreio, registra os temas de suas brincadeiras, conversa sobre espaços de que sentem falta e lhes permite propor maneiras de organizar a sala. Desenhos e narrativas também podem oferecer pistas sobre experiências anteriores, desde que não sejam interpretados como testes psicológicos ou provas automáticas de sentimentos. A investigação do sentido de uma produção infantil depende de diálogo, atenção ao contexto e cuidado para não projetar sobre a criança interpretações do adulto.

Esses procedimentos tornam-se particularmente relevantes em turmas heterogêneas. Há crianças que falam com desenvoltura em grupo e outras que participam melhor por meio de desenho, gestos, brincadeiras coletivas ou conversas em pequenos grupos. Criar diferentes meios de expressão é uma forma concreta de inclusão pedagógica. Isso não significa diagnosticar diferenças culturais com base em uma observação superficial; significa admitir que o acesso à palavra e à participação pode depender das condições oferecidas pela própria escola. A transição se torna menos excludente quando o professor considera múltiplos modos de estar presente nas atividades, sem renunciar à ampliação progressiva das formas de expressão.



### 5.3 Diversidade das infâncias e repertórios culturais no planejamento

O terceiro núcleo corresponde ao principal deslocamento analítico proposto neste artigo. As pesquisas retomadas oferecem evidências sobre ruptura escolar, participação das crianças e necessidade de planejamento coletivo, mas não constituem, em conjunto, uma investigação específica de práticas interculturais em comunidades determinadas. Por isso, não seria adequado atribuir-lhes conclusões sobre infâncias quilombolas, indígenas, ribeirinhas ou camponesas sem exame de pesquisas diretamente voltadas a esses contextos. O que se pode sustentar é que, se o desenvolvimento é socialmente mediado e as crianças participam de relações culturais distintas, o planejamento da transição precisa prever meios de conhecer essas experiências e relacioná-las com novos conhecimentos.

No cotidiano escolar, tal postura implica interrogar a seleção de histórias, jogos, imagens e materiais. A escolha sempre envolve referências culturais e uma determinada imagem de infância. Quando todos os exemplos parecem retirados de um único modo de viver, parte das

crianças pode não se reconhecer nas propostas. De maneira inversa, a introdução de narrativas locais apenas como curiosidade de uma data comemorativa tende a conservar a mesma desigualdade de legitimidade entre saberes. Uma prática pluricultural mais consistente abre espaço para comparar experiências, investigar palavras e modos de fazer, ler outras fontes, elaborar perguntas e ampliar a compreensão dos diferentes contextos.

O reconhecimento das experiências comunitárias não substitui a responsabilidade da escola em oferecer acesso ao conhecimento científico, à literatura e à arte. Um trabalho com brincadeiras tradicionais pode dar origem à investigação de variações nas regras, de transformações históricas e de formas de registro. Uma narrativa oral pode ser relacionada a outros gêneros e modos de circulação dos textos. Ao construir essas passagens, a docência atua como mediação entre o vivido e o conhecimento historicamente elaborado. O enfoque pluricultural não significa apenas reunir referências diversas, mas atribuir a elas lugar efetivo em situações de investigação, interpretação e produção cultural.

A formação continuada constitui condição de realização dessa proposta. O professor precisa conhecer tanto os fundamentos do desenvolvimento infantil quanto as possibilidades de trabalho com diferentes repertórios culturais, evitando representações estereotipadas. Também é necessário haver tempo para que docentes das duas etapas discutam propostas, compartilhem registros e produzam acordos sobre rotinas, escuta e atividades de estudo. A análise de Machado (2022) e Cardoso (2023) reforça a relevância das dimensões organizacionais e do trabalho compartilhado; a conexão entre esses achados e a perspectiva pluricultural é uma inferência pedagógica aqui desenvolvida, que merece ser examinada em pesquisas empíricas posteriores.



### 5.4 Critérios pedagógicos para uma transição inclusiva

Consideradas em conjunto, as análises permitem propor alguns critérios de planejamento, sem apresentá-los como um protocolo universal. O primeiro é assegurar tempos e espaços de brincadeira no primeiro ano, observando seu lugar nas relações entre as crianças e na elaboração de regras, papéis e problemas. O segundo é organizar situações de escuta em mais de uma linguagem, de modo que diferentes crianças possam participar. O terceiro é reconhecer as experiências construídas antes da entrada no Ensino Fundamental, discutindo-as com as professoras da Educação Infantil e, quando adequado, com as famílias. O quarto é elaborar propostas de ensino em que as atividades escolares ampliem tais experiências, em vez de apenas repeti-las.

Um quinto critério diz respeito às condições institucionais: é preciso incluir a transição nos momentos de planejamento coletivo, no acompanhamento pedagógico e nos registros de avaliação. A atenção à diversidade não se esgota em uma seleção temática de brincadeiras. Ela depende da possibilidade de observar trajetórias distintas, flexibilizar meios de participação e manter os objetivos comuns de acesso aos conhecimentos escolares. Em situações de deficiência ou de barreiras à comunicação, a análise das condições de participação exige recursos e apoios específicos que extrapolam a presente revisão, mas não podem ser ignorados pela escola.

Esses critérios não dispensam avaliação. Ao contrário, indicam o que pode ser observado: maior participação nas propostas, ampliação das interações, apropriação de formas de comunicação, elaboração de regras e envolvimento progressivo em atividades de estudo. Não se propõem indicadores numéricos nem se afirma que a presença do brincar, por si só, produza determinados resultados. A avaliação precisa tomar a criança em seu percurso, considerando os objetivos educativos, as condições oferecidas e o tipo de mediação realizado. Tal perspectiva impede tanto a idealização da brincadeira quanto sua redução a recurso instrumental subordinado exclusivamente à antecipação de conteúdos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este artigo buscou compreender de que maneira o brincar e a diversidade das experiências infantis podem orientar práticas pedagógicas na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A releitura temática de sete produções acadêmicas, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, permitiu relacionar aspectos do desenvolvimento infantil com problemas de organização escolar, escuta das crianças e planejamento coletivo. O exame das sínteses mostra que a transição envolve mais que uma mudança de série: ela modifica os motivos, os espaços e as relações por meio das quais as crianças participam da vida escolar.

As discussões indicam que a atividade de estudo não se institui pela supressão da brincadeira. Há uma relação de desenvolvimento entre as experiências lúdicas, as atividades produtivas e as novas possibilidades de apropriação dos conhecimentos escolares. Essa compreensão exige planejamento intencional e recusa tanto a antecipação apressada das exigências acadêmicas quanto a preservação da brincadeira como prática desarticulada do ensino. As formas de escuta e acolhimento se tornam decisivas para conhecer os sentidos que as crianças atribuem à passagem e para construir mediações apropriadas.

A aproximação com o Eixo 3 do Colóquio possibilitou explicitar outra exigência: considerar a heterogeneidade das infâncias no trabalho com o currículo. As referências culturais das crianças podem constituir pontos de partida para propostas com narrativas, jogos, desenhos, dramatizações e situações de investigação, desde que sejam acompanhadas pela ampliação dos conhecimentos e não convertidas em representações estereotipadas. Trata-se de uma implicação teórica e pedagógica da análise; o corpus utilizado não autoriza generalizações sobre todas as comunidades ou redes de ensino.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de estudos que acompanhem práticas concretas de transição em diferentes contextos socioculturais, especialmente com a participação das próprias crianças e de seus professores. Também aponta para a importância de condições institucionais que garantam tempo de planejamento, articulação entre etapas e formação docente. Uma transição comprometida com a diversidade não é aquela que elimina as diferenças para facilitar a organização escolar, mas aquela que reconhece as experiências infantis como parte do processo educativo e cria possibilidades de acesso compartilhado ao conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais:** uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança de seis anos e os direitos de aprendizagem**. 2022. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental:** a gestação da atividade de estudo. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yF7cg9QJ3MBNZ3nz9DCgrJr. Acesso em: 8 jun. 2025.

CARDOSO, Samara. **Ações pedagógicas na transição da educação infantil para o ensino fundamental:** vivências dos direitos da infância em escolas da Rede Municipal de Florianópolis. 2023. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

ELKONIN, Daniel. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progresso, 1987. p. 104-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FERREIRA, Elias Sales; ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **Implicações teórico-metodológicas da transição da educação infantil para o ensino fundamental**. In: COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 4., 2024. Livro de resumos. [S. l.: s. n.], 2024. p. 52-53.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Rosa Cleide Marques. Transição da educação infantil para o ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores. 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci**: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MELLO, Suely Amaral de. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester (org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, Suely Amaral de. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.



SILVESTRE, Layane Costa. **Transição Educação Infantil para o Ensino Fundamental:** entre pontes ou abismos? 2024. 67 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras escogidas IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

ZANATTA, Joana. **Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental:** uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2017. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.