



A leitura e a escrita em documentos oficiais brasileiros na transição Educação Infantil-Ensino Fundamental

Raimunda Alves Melo¹, Elvira Cristina Martins Tassoni^{2*} e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha²

¹Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Ininga, 64340000, Teresina, Piauí, Brasil.

²Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

RESUMO. O estudo analisou documentos nacionais com o objetivo de conhecer as orientações relativas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e sua interface com as práticas de leitura e escrita, evidenciando convergências e divergências em relação às concepções de linguagem e alfabetização. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa por meio da análise documental. Sobre a transição, constatou-se que é um tema presente nos documentos oficiais. No entanto, as orientações são fragmentadas, direcionadas, a priori, para os profissionais que atuam na Educação Infantil; assim, o âmbito institucional recebe pouco enfoque, reduzindo a atuação das secretarias de Educação. Em relação às práticas de leitura e escrita, verificou-se que há entendimentos de que são importantes e de que, na Educação Infantil, devem ser trabalhadas por meio da exploração literária e das práticas de letramento. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diverge ao propor também reflexões sobre o sistema de escrita. Há, ainda, convergências em reconhecer as linguagens como instrumentos de interação e comunicação de ideias, sentimentos, desejos e construção de significados; e contraposições nas concepções de alfabetização, compreendida na BNCC como decodificação de um conjunto de correspondências grafofônicas e nos demais documentos como apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Conclui-se que é necessário consolidar a identidade da Educação Infantil e o diálogo com a continuidade da escolarização na infância durante o Ensino Fundamental, implicando práticas de leitura e escrita, cujo foco seja diminuir as rupturas e favorecer continuidades por meio da articulação e interdependência entre as diferentes linguagens.

Palavras chave: política educacional; linguagem; alfabetização; práticas pedagógicas.

Reading and writing in Brazilian official documents in the transition between Early Childhood Education and Elementary School

ABSTRACT. This study has analyzed national documents to outline the guidelines related to the Early Childhood Education (ECE) to Elementary School (ES) transition and its interface with the reading and writing practices, highlighting convergences and divergences in its language and literacy concepts. This is qualitative research based on documentary analysis. The transition is presented in the official documents; however, the guidelines are fragmented and a priori directed to the professionals in ECE; therefore, there is little focus on the institutional aspect, which reduces the action of the Education Secretariat. Regarding the reading and writing practices, it was possible to notice that some important concepts should be explored in ECE through literary and literacy practices; however, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC - the national common syllabus base) diverges in its reflections on the writing system; there are convergences in recognizing the languages as tools for interacting and communicating ideas, feelings and wished, and building meanings; and conflicts in the concepts of literacy, understood in the BNCC as the de-codification of a set of graphophone correspondences and, in the other documents, as the appropriation of the Alphabetic Writing System. The conclusion is that it is necessary to consolidate the identity of the ECE and the dialogue with the continuity of childhood education in ES, implying in reading and writing practices with the focus on closing the gaps and favoring the continuity through the articulation and the interdependence between the different languages.

Keywords: educational policy; language; literacy; pedagogical practices.

La lectura y la escritura en los documentos oficiales brasileños en la transición entre la Educación Inicial y la Escuela Primaria

RESUMEN. El estudio analizó documentos brasileños con el objetivo de conocer las orientaciones acerca de la transición de la Educación Preescolar a la Educación Primaria y su interfaz con las prácticas de lectura y escritura, subrayando convergencias y divergencias con relación a las concepciones de lenguaje y alfabetización. Se desarrolló una investigación cualitativa a través del análisis documental. En cuanto a la transición, se señaló que es un tema presente en los documentos oficiales. Sin embargo, las directrices están fragmentadas, dirigidas a priori a los profesionales que trabajan en la Educación Preescolar; así, la esfera institucional recibe poca atención, disminuyendo la actuación de las secretarías de Educación. En cuanto a las prácticas de lectura y escritura, se notó que hay comprensión de que son importantes y de que, en la Educación Preescolar, deben ser trabajadas a través de la exploración literaria y de las prácticas de lectoescritura. Pero la Base Curricular Nacional Común (BNCC) diverge al proponer también reflexiones acerca del sistema de escritura. Hay convergencias en reconocer los lenguajes como herramientas de interacción y comunicación de ideas, sentimientos, deseos y construcción de significados; y contraposiciones en las concepciones de alfabetización, que es definida por la BNCC como decodificación de un conjunto de correspondencias grafofónicas y por los demás documentos como apropiación del Sistema de Escritura Alfabética (SEA). Se concluye que es necesario consolidar la identidad de la Educación Preescolar y el diálogo con la continuidad de la escolarización en la infancia a lo largo de la Educación Primaria, lo que genera prácticas de lectura y escritura cuyo enfoque sea reducir las rupturas y favorecer las continuidades mediante la articulación e interdependencia entre los distintos lenguajes.

Palavras clave: política educativa; idioma; alfabetismo; prácticas pedagógicas.

Received on June 21, 2024.

Accepted on May 19, 2025.

Published in October 22, 2025.

Introdução

No Brasil, a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) vem sendo abordada nos documentos oficiais desde o final da década de 1990, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Ministério da Educação, 1998). A menção à temática foi ampliada após a aprovação da Lei nº 11.274 (2006), que dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e é retomada com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes da Educação Básica.

A abordagem desse tema em documentos oficiais chama a atenção de pesquisadores da área da Educação, pois suas deliberações e diretrizes expressam as lutas e os conflitos sociais de um período histórico em torno de uma causa, cujo interesse é coletivo, razão pela qual se constituem como relevantes fontes de pesquisa. Ademais, os documentos oficiais são marcos orientadores da política educacional e das práticas educativas escolares.

Estudo desenvolvido por Gonçalves e Rocha (2021, p. 1), em que analisam 8 documentos produzidos na esfera federal e 23 trabalhos científicos, entre artigos, dissertações e teses que tratam sobre a transição, aponta que “[...] no campo do discurso (legal e acadêmico-científico) reconhece-se a importância de procedimentos para que a transição promova condições favoráveis ao desenvolvimento infantil; entretanto, no campo das práticas pedagógicas pouco é concretizado”. Santos e Lucas (2021) pesquisaram as principais orientações legais e teórico-metodológicas veiculadas por seis documentos oficiais, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), acerca da transição e articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e destacam a necessidade de reorganização dessas duas etapas da Educação Básica.

Pereira et al. (2022), ao investigarem como as professoras compreendem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do que a BNCC determina, frisam que elas possuem conhecimentos sobre o documento. Mas não demonstram conhecimentos sobre a transição que as crianças vivenciam em decorrência da mudança de etapa nem sobre os sentimentos que emergem nesse período que podem afetar suas aprendizagens.

Braga e Carvalho (2024), ao investigarem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir de uma revisão integrativa de estudos nacionais e internacionais destacam que houve um aumento do interesse pelo tema nas últimas décadas, mas que há pouca relação institucionalizada entre as duas etapas no Brasil, o que pode afetar a transição das crianças. Em se tratando do cenário internacional, os resultados

apontam que os estudos e orientações a respeito das relações entre estas etapas vêm sendo realizadas de forma sistemática desde meados da segunda metade do século XX, pelos grandes sistemas educacionais da Europa, dos Estados Unidos e de países asiáticos como Japão e China.

Pesquisa desenvolvida por Peters (2010), em que examinou as evidências sobre a transição das crianças para a escola, com atenção especial à literatura da Nova Zelândia e de países como Austrália, Canadá, Reino Unido e Estados Unidos da América, evidenciou a complexidade dos múltiplos fatores que influenciam as experiências de aprendizagem e transição de cada criança, e a diversidade que existe entre os grupos de crianças. Também reconheceu que as transições não são um evento, mas um processo, cujo sucesso só pode ser analisado de forma mais eficaz ao longo do tempo, considerando as trajetórias de aprendizagem de longo prazo, ao invés de se concentrar apenas nas habilidades e ajustes iniciais.

Moss (2011, p. 142), ao investigar a relação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destacou a abrangência global desta temática nas pesquisas, nas políticas e nos encaminhamentos feitos pela Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstrando ser esta uma questão influenciada pela concepção de que “[...] a aprendizagem começa ao nascer, e o investimento nos primeiros anos de vida é cada vez mais considerado primordial, devido ao retorno positivo posterior na educação da criança”. Este pesquisador apresenta quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária; são elas: “[...] preparação para a escola; distanciamento; preparação da escola para receber a criança; e o vislumbre de uma possível convergência” (Moss, 2011, p. 142).

Einarsdottir (2011) ao investigar como as crianças percebem as diferenças entre o ambiente da primeira infância e a escola primária islandesa, destaca a relevância de ouvi-las e de oferecer espaços e oportunidades para que reflitam sobre as suas experiências atuais e passadas. A pesquisa fez uso de entrevista em pequenos grupos e desenhos para as crianças expressarem o que viveram na Educação Infantil e o que estão vivendo no 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que elas reconhecem as suas aprendizagens em torno de diferentes conhecimentos, mas, também, indicam as reflexões que fazem sobre suas experiências frequentes de brincar, quando estavam na pré-escola. A autora confirma, o que outros estudos apontam, de que a grande diferença entre uma etapa e outra se concentra nos tempos e espaços para as brincadeiras. No entanto, a contribuição da pesquisa está em demonstrar, com objetividade, que garantir espaços de escuta das crianças e de acolhimento às suas necessidades e reivindicações traz possibilidades de se repensar as práticas pedagógicas e fomentar políticas educacionais para o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Pesquisa desenvolvida por Zhao (2017), em que investigou a transição do jardim de infância para a escola primária em Xangai, apresenta um projeto que desenvolve um conjunto de ações durante esse processo que têm envolvido a comunidade escolar e as famílias na adaptação das crianças pequenas às mudanças de escola. Quatro âmbitos são explorados pelo autor para uma transição exitosa, pautada em continuidades: do currículo; da intercomunicação de alta qualidade; da avaliação e da cooperação entre família e escola. No âmbito curricular, por meio de análise teórica e prática, há o investimento em um design longitudinal, em que os objetivos do fim de uma etapa e o início da outra são convergentes e os métodos de ensino baseados em jogos. Quanto à intercomunicação de alta qualidade, o projeto reforça que crianças, famílias, escolas e comunidade formam uma rede dinâmica, e a interação entre todos tem influência no processo de transição. Investimentos na melhoria dessa rede podem fazer com que as crianças tenham um papel ativo e de apoio no ambiente dinâmico para uma transição bem-sucedida. Zhao (2017) afirma que há uma relação estreita entre o desenvolvimento das crianças e o ambiente e, por isso, no projeto há orientações para se redesenhar o ambiente da sala de aula, pensando e discutindo a melhor disposição do mobiliário para que os arranjos ambientais contribuam para a realização de um bom trabalho por parte das crianças, contando, sobretudo com a escuta delas a respeito desta organização do espaço. No âmbito da avaliação, o projeto construiu índices de avaliação comuns para as duas etapas que servem de referência, evidenciando o que é valor para o processo de transição, o que já foi alcançado no momento atual e o que está projetado para o futuro, em relação ao desenvolvimento das crianças a longo prazo. Os índices de avaliação servem, ainda, de ferramentas para auxiliar os professores a terem uma compreensão mais objetiva e abrangente da situação geral das crianças pequenas no período de transição, analisando a adequação dos objetivos educacionais, do conteúdo e métodos, ajustando as estratégias de ensino em curto prazo. Por fim, quanto à relação entre escola e família, o projeto desenvolve estratégias de cooperação entre as duas instâncias visando uma atuação mais efetiva de ambas no desenvolvimento e na transição das crianças.

Conforme é possível observar, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vem sendo analisada no contexto nacional e internacional, por se tratar de um processo complexo e de impasses, principalmente no Ensino Fundamental, quando se exige das crianças maior controle corporal, diminuição das interações e brincadeiras e foco na aprendizagem da leitura e da escrita (Braga & Carvalho, 2024). Diante desta realidade situada, e considerando que os documentos oficiais orientam o desenvolvimento de uma política educacional sobre as práticas de gestão e o trabalho docente, causando efeitos que interferem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o objetivo deste artigo é conhecer as orientações relativas a esse processo e as orientações referentes às práticas de leitura e de escrita, evidenciando convergências e divergências em relação às concepções de linguagem e de alfabetização em ambas as etapas. Partimos do pressuposto de que tais orientações, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, podem contribuir para continuidades na transição ou acentuar rupturas¹.

Dos 11 documentos analisados, seis possuem caráter orientador do currículo escolar, razão pela qual, no processo de análise, além das orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e às práticas de leitura e de escrita, buscamos identificar as concepções de criança e de aprendizagem contidas neste material. Entendemos que se encontram baseados em uma filosofia – concepção de pessoa e de mundo e em uma concepção de aprendizagem – o entendimento de como o ser humano aprende (Hentz, 2010), que precisam ser discutidas. Convém ressaltar que os currículos escolares são utilizados pelos sistemas de ensino para conservar, modificar e atualizar os conhecimentos acumulados e educar as crianças segundo os valores almejados pela sociedade (Moreira, 2013).

Intentamos fomentar o debate e trazer reflexões sobre uma transição que respeite as peculiaridades do trabalho pedagógico de cada uma dessas etapas, considerando o que as envolve, une, articula, visando a minimizar as rupturas e favorecer continuidades na educação escolar das crianças. Nesse sentido, o trabalho e as experiências em torno da linguagem em suas diferentes formas de manifestação – oral, escrita, corporal, plástica – devem ser focalizados, pois constituem um conjunto de aprendizagens basilares no início do Ensino Fundamental. Garantir a continuidade em relação ao trabalho específico com essa área de conhecimento pode promover experiências educativas mais felizes, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental como no decorrer dessa etapa de ensino.

Com esse propósito, inicialmente, apresentamos o percurso metodológico do estudo. Logo após, tecemos discussões relativas aos documentos publicados entre 1998 e 2005. Em seguida, registramos a análise dos documentos publicados após a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, de 2006 até a publicação da BNCC, em 2018. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as convergências e divergências contidas nos documentos analisados, em torno da leitura e da escrita.

Metodologia

O estudo é qualitativo, realizado por meio de análise documental, adotando procedimentos que possibilitam examinar e compreender o conteúdo de documentos, especificamente selecionados, a fim de produzir informações significativas relacionadas ao objetivo da pesquisa. O critério de seleção dos documentos nacionais brasileiros, produzidos no período de 1998 a 2018, foi que contemplassem orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, prioritariamente as leis, as diretrizes e as resoluções.

Cellard (2008) sugere duas etapas na análise documental. Uma, preliminar, considera: o contexto de produção de cada documento, os responsáveis por sua elaboração e publicação, a autenticidade e confiabilidade dos textos, a natureza destes, sua lógica interna e seus conceitos-chave. A outra etapa é a análise propriamente dita, em que se trabalha na obtenção de informações significativas que possibilitem alcançar o objetivo proposto.

Em atendimento às orientações da primeira fase sugerida por Cellard (2008), elaboramos o Tabela 1, que contempla orientações básicas sobre os 11 documentos selecionados para a análise, destacando o órgão responsável pela elaboração e publicação.

Excetuando-se as leis, os documentos analisados foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em um período (1998 a 2018) de implementação de reformas educacionais que coincidem com a reestruturação global da economia, regida pela doutrina neoliberal. O foco das políticas educacionais tem como pontos principais: a gestão da Educação, o financiamento, o currículo, a

¹ O trabalho aqui apresentado faz parte de pesquisa que contou com o apoio FAPESP - Processo 2022/06833-3.

avaliação e a formação de professores (Melo et al., 2022). Contudo, não é intuito deste trabalho discutir o contexto de produção desses documentos, nem as relações de poder e de disputas que caracterizam suas concepções, mas sim elencar aspectos concernentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, às práticas de leitura e escrita bem como às concepções de linguagem e alfabetização.

Tabela 1. Documentos oficiais analisados.

Documento	Caracterização	Origem	Ano
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	Documento de caráter curricular que aponta metas de qualidade para que as crianças tenham direito ao desenvolvimento integral e à infância. Visa a contribuir para o desenvolvimento de ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos sobre a realidade social e cultural.	Ministério da Educação (MEC)	1998
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação	Documento de caráter orientador, que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa; preconiza, também, a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos.	Ministério da Educação (MEC)	2005
Lei nº 11.274 (2006)	Lei federal que altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional), dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.	Presidência da República Casa Civil	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil	Documento orientador de políticas educacionais, que tem o objetivo de estabelecer padrões de referência de organização para os sistemas de ensino quanto à gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil para as crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem à aprendizagem e ao desenvolvimento integral e integrado das crianças.	Ministério da Educação (MEC)	2006
Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade	Documento que apresenta orientações pedagógicas para a implementação do Ensino Fundamental com duração de nove anos a partir de perspectivas que respeitam as crianças como sujeitos da aprendizagem.	Ministério da Educação (MEC)	2007
Resolução CEB/CNE n.º 5/2009.	Documento que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para essa etapa da Educação.	Conselho Nacional de Educação (CNE)	2009
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Documento que define diretrizes, objetivos, princípios e concepções da Educação Infantil, além de orientar a organização de propostas pedagógicas para crianças de até 5 anos e 11 meses de idade, a organização de espaço, tempo e materiais, a avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental.	Ministério da Educação (MEC)	2010
Resolução CEB/CNE n.º 7/2010	Documento que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com duração de nove anos.	Conselho Nacional de Educação (CNE)	2010
Lei nº 12.796 (2013)	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.	Presidência da República Casa Civil	2013
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Documento que estabelece a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Estas diretrizes foram elaboradas a partir da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade – deixaram as diretrizes anteriores defasadas.	Ministério da Educação (MEC)	2013
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento curricular de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	Ministério da Educação (MEC)	2018

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Cinco dos 11 documentos pesquisados tratam especificamente sobre a Educação Infantil, 3 abordam sobre o Ensino Fundamental, e os demais, ou seja, 3, contemplam orientações sobre a Educação Básica, incluindo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Na seção seguinte, apresentamos a análise dos documentos propriamente, tendo em vista o objetivo proposto neste estudo. A exposição está organizada em dois intervalos temporais: de 1998 a 2005 e de 2006 a 2018.

Análise dos documentos oficiais nacionais: de 1998 a 2005

O RCNEI, publicado em 1998, foi o primeiro documento divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) a tratar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando que

[...] a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de Educação Infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série (Ministério da Educação, 1998, p. 84).

Além disso, o documento enfatiza a importância de os educadores organizarem momentos de despedida, preparando as crianças para a ocasião da passagem, por meio de um evento significativo, de modo que se desenvolva uma disposição positiva diante das futuras mudanças a serem vivenciadas (Ministério da Educação, 1998). O RCNEI apresenta diretrizes e orientações pedagógicas importantes para a orientação das práticas educativas das professoras da Educação Infantil. Entretanto, as ações sugeridas parecem não considerar a complexidade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ao não mencionar a participação de outros profissionais, como gestores escolares, coordenadores pedagógicos, assim como as famílias e os responsáveis pelas crianças.

Ao tratar sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na Educação Infantil, o RCNEI orienta que “[...] é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita” (Ministério da Educação, 1998, p. 53). Além disso, indica para

[...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (Ministério da Educação, 1998, p. 63).

[...]

Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura, etc. (Ministério da Educação, 1998, p. 69).

No RCNEI, há um destaque para as diferentes linguagens próprias da infância e a relevância de sua exploração, além do alerta para a importância do uso e organização de diferentes espaços. A leitura é compreendida como prática de linguagem em que a interação entre os envolvidos é o eixo principal, considerando a contação de histórias propriamente dita, a fala, a escuta, a escrita. Também contempla uma concepção alargada de linguagem e suas formas de expressão, orientando que estas devem ser trabalhadas com diferentes intenções e em diversas situações de comunicação para que as crianças possam interagir bem como compreender e ser compreendidas. Trata-se de uma concepção que compreende a criança como um ser social que se relaciona com a natureza e com os pares, que aprende por meio das interações sociais, usando as diferentes linguagens, aprende com os outros ao tempo que elabora, constrói e produz conhecimentos (Hentz, 2010).

Essas proposições alinham-se às ideias de Corsino (2007) ao destacar que a aprendizagem das diferentes linguagens implica que os professores desenvolvam situações por meio das quais as crianças alcancem progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento, representando o que viram, sentiram, fizeram. A autora ressalta, ainda, a importância de construir um processo contínuo por intermédio das: a) expressões corporais – brincadeiras, imitações e dramatizações com o próprio corpo ou manipulando objetos como fantoches, brinquedos; b) expressões gráficas e plásticas – desenhos, pinturas, colagens, modelagens que as crianças fazem para representar o que foi vivido e experimentado; c) expressões orais – conversas com as crianças sobre o que fizeram, viram, sentiram, suas experiências, seus sentimentos; d) expressões/registros escritos – uso de diferentes gêneros discursivos e de diferentes formas de registrar as ações que viveram, numa apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita.

Ao recomendar a exploração das diferentes linguagens, o RCNEI reconhece que, na primeira infância², as crianças realizam importantes aquisições, entre elas a fala e a imaginação, especialmente na brincadeira de faz de conta e na representação do mundo pelo desenho. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da

² Segundo o Ministério da Saúde (MS), refere-se ao período do nascimento até os 6 anos completos.

criança se faça presente, elas não são constituições universais biologicamente determinadas, razão pela qual é necessário desenvolver experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da linguagem em suas diferentes dimensões.

O documento em questão também orienta a respeito da organização dos espaços para que as crianças tenham a oportunidade de participar de atividades diversificadas e simultâneas, entre elas, a leitura. Corsino (2007, p. 67) esclarece que um trabalho de qualidade para as crianças “[...] exige ambientes acolhedores, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural”.

Em 2005, o MEC publicou o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Ministério da Educação, 2005), que reconhece a importância da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental como forma de “[...] evitar o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância” (Ministério da Educação, 2005, p. 26). No entanto, trata-se de uma orientação vaga, sem especificações mais precisas e capazes de orientar o planejamento de ações estruturantes para assegurar esse processo. O referido documento não contempla orientações sobre práticas de leitura e escrita.

No ano seguinte, em 2006, o MEC publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, composto de 2 volumes, visando à uniformização e à universalização da qualidade do atendimento escolar de crianças de 0 a 6 anos. O volume 2 do referido documento destaca a necessidade de que as secretarias municipais de educação “[...] adotem medidas para garantir uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (Ministério da Educação, 2006, p. 20).

Esse é o primeiro documento que envolve, no âmbito de responsabilidades pela transição, as secretarias de Educação e não apenas as escolas e professores. Embora essa recomendação seja muito resumida, ela se inclui em um rol de orientações para o desenvolvimento de uma política municipal de Educação Infantil, destacando a necessidade de garantir estrutura física adequada, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, formação continuada de profissionais, entre outras ações relevantes.

A respeito das práticas de leitura e de escrita, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil destacam que

[...] os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (Ministério da Educação, 2006, p. 26).

[...]

Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: [...] organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual) (Ministério da Educação, 2006, p. 39-40).

Pelo caráter do documento, cujo propósito é orientar a organização da política de Educação Infantil, as orientações sobre as práticas de leitura são resumidas, mas, a exemplo do RCNEI, os Parâmetros destacam a importância da contação de histórias e de outras atividades para que as crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens. Para Vigotski (2009, p. 18), a capacidade criadora “[...] não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências”. Assim, a literatura, o desenho e o intercâmbio cultural, que se efetiva principalmente por meio da linguagem oral, constituem-se fontes de desenvolvimento, pois oportunizam experiências diversificadas que são o substrato para a criação e imaginação.

Análise dos documentos oficiais nacionais: de 2006 a 2018

Após a aprovação da Lei nº 11.274 (2006), que dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, houve considerável aumento nas discussões e nos estudos que tratam sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, contexto em que as crianças de 6 anos de idade, até então atendidas na Educação Infantil, ingressaram nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Além do caráter da obrigatoriedade, passou-se a exigir mudanças no currículo, adequações metodológicas de caráter lúdico, construção e aquisição de infraestrutura e materiais didáticos e pedagógicos apropriados para a faixa etária, entre outros aspectos.

No entanto, Craidy e Barbosa (2012, p. 25) destacam que essa lei foi aprovada “[...] sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino para receber as crianças [...]”, e “[...] não houve tempo de prever espaços, materiais pedagógicos, formação específica, reorganização de tempos e espaços para que o ingresso obrigatório (e o acolhimento) das novas crianças ocorresse de forma adequada”. Na mesma direção, encontramos em Rocha et al. (2012) uma síntese mostrando que esses problemas foram vividos em âmbito nacional. As autoras apontam que os principais impactos das diretrizes propostas nos documentos do MEC foram vividos pela “[...] falta de condições materiais associadas à insegurança e despreparo docente [...]” realçando que “[...] estes resultados são também consequência da forma pela qual o poder público prescreve, mas não provê” (Rocha et al., 2012, p. 312-313).

Com o propósito de subsidiar os municípios na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, o MEC publicou, em 2007, o documento intitulado Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Tal documento é composto por um conjunto de 9 textos que discutem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 6 anos em diversos aspectos. Pela primeira vez, a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi abordada como uma demanda de tratamento político, administrativo e pedagógico, implicando “[...] condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional” (Ministério da Educação, 2007, p. 7).

O documento em questão destaca as seguintes orientações para os sistemas de ensino em relação à transição: a) proposta curricular que atenda as crianças em suas características, potencialidades e necessidades específicas, e assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos; b) atendimento às necessidades dos professores, gestores e demais profissionais da Educação, assegurando, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras; c) adequação dos espaços educativos, dos materiais didáticos, do mobiliário e dos equipamentos.

Ainda a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o documento define que

[...] a Educação Infantil não tem como propósito preparar crianças para o Ensino Fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância (Ministério da Educação, 2007, p. 8).

Em síntese, os nove textos que compõem o referido documento orientam que tanto as crianças da Educação Infantil quanto as do Ensino Fundamental sejam atendidas em espaços educativos, cujas propostas pedagógicas respeitem seus percursos de vida, sua cultura, a heterogeneidade entre as crianças, as singularidades de cada uma delas e o direito de todas à alfabetização a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.

No que se refere às práticas de leitura e de escrita, o documento alerta para que essas duas aprendizagens aconteçam por meio de textos diversos, que veiculam conhecimentos das diferentes áreas, sugerindo que tais aprendizagens se efetivem de forma transversal e interdisciplinar. Observamos um destaque para que as práticas de leitura e de escrita sejam contextualizadas e viabilizem a circulação de conhecimento diversificado sobre o mundo. Em relação às práticas de alfabetização, essa publicação propõe que aconteçam a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, fundamentada na perspectiva do letramento, de modo que as crianças aprendam sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), articulado com os usos sociais da leitura e da escrita.

O documento orienta que, desde a Educação Infantil, a escola promova atividades que envolvam a diversidade textual e levem as crianças a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. Essa perspectiva vai ao encontro das proposições de pesquisadores como Brandão e Leal (2011), Moraes (2012), Soares (2020), que afirmam que essa etapa não deve ser entendida como um espaço de exclusão da linguagem escrita, devendo incluir, em suas práticas, “[...] aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências na infância” (Brandão & Leal, 2011, p. 21). Não há dúvidas de que essas práticas podem favorecer um contínuo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e contribuir para a alfabetização das crianças.

Ainda sobre o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, Corsino (2007) realiza alguns apontamentos sobre as práticas de leitura e de escrita a serem desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Entre elas, destacamos: a) atividades de produção e

de recepção de textos orais e escritos; b) escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; c) produção de textos escritos mediada pela participação e pelo registro de parceiros mais experientes; d) leitura e escrita provisória de textos diversos, ainda sem o domínio das convenções da escrita; e) participação em jogos e brincadeiras com a linguagem. Paralelamente ao trabalho desenvolvido, é importante que as professoras realizem atividades por meio das quais as crianças “[...] possam raciocinar sobre a escrita alfabética, [...] compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções” (Corsino, 2007, p. 61). Assim, é possível perceber uma compreensão de linguagem como forma de interação social, em que o interlocutor é o sujeito ativo na construção de sentidos de um texto. A aprendizagem é compreendida como um processo em que a criança, como ser biológico e social, interage com os pares, com as professoras e com o objeto de conhecimento por meio da “[...] apropriação e construção/elaboração e produção” (Hentz, 2010, p. 48).

Outro marco legal que contempla orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é a Resolução nº 5 (2009) da CEB/CNE, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nela, a transição é mencionada nos artigos 10 e 11, como segue:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...].

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Resolução nº 5, 2009, p. 5).

Nesse documento, a ênfase da transição recai no acompanhamento do trabalho pedagógico e na avaliação do desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil, enfatizando a relevância dessas ações para garantir a continuidade das aprendizagens no primeiro ano do Ensino Fundamental. Recomenda-se, ainda, a adequação da proposta pedagógica e de estratégias, que respeitem as especificidades etárias. Entendemos que essas adequações sejam relevantes; no entanto, destacamos que a construção de pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental implica um planejamento mais amplo, desenvolvido em âmbito tanto institucional (secretarias de educação e escolas) quanto pedagógico (profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental).

Gonçalves e Rocha (2021, p. 21) afirmam que a responsabilidade pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não cabe apenas às escolas e a suas equipes pedagógicas, fazendo-se necessário que as redes de ensino e gestores públicos, “[...] sobretudo as secretarias municipais de educação, [...] se posicionem de modo mais veemente, criando condições para que o diálogo seja instaurado e para que os currículos sejam articulados”. O texto da Resolução supracitada defende o rompimento com a concepção preparatória da Educação Infantil, que tem como finalidade o ingresso da criança e sua permanência no Ensino Fundamental, priorizando os aspectos cognitivos. Tal questão é reafirmada nas DCNEI (Ministério da Educação, 2010), que contemplam, na íntegra, o texto disposto na Resolução nº 5 (2009), sem fazer acréscimos sobre outras ações necessárias nesse processo.

No Art. 9º, a referida Resolução contempla orientações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil, cujos eixos são as interações e as brincadeiras. Em relação às práticas de leitura e de escrita, destaca a importância de que:

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
[...]

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Resolução nº 5, 2009, p. 4).

Além de reafirmar as orientações da Resolução nº 5 (2009), as DCNEI (Ministério da Educação, 2010, p. 32) enfatizam “[...] a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”. Esses dois documentos reconhecem que a Educação Infantil deve garantir que as crianças vivenciem experiências educativas de interação e apreciação da linguagem oral e escrita mediante a exploração dos diferentes gêneros e suportes textuais orais e escritos, entre eles, a música, a poesia e a literatura. Isso é importante, pois, conforme os

estudos de Vigotski (2009), a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação, garantida por meio da utilização de instrumentos e signos, de algo que possui significado para a criança, como a linguagem falada e a escrita.

No entanto, Moraes et al. (2020, p. 8, grifo dos autores) destacam que as DCNEI (Ministério da Educação, 2010) assumiram a mesma perspectiva do RCNEI, “[...] ao revelar uma completa ‘diluição’ da escrita em meio às demais linguagens, demonstrando uma intenção explícita de não orientar um trabalho pedagógico voltado à reflexão sobre a notação escrita da língua”. O fato é que a abordagem da escrita na Educação Infantil se apresenta como um tema polêmico, que causa discordâncias entre pesquisadores da infância. Nogueira et al. (2023) indicam que há um consenso em relação ao ponto de partida – as práticas sociais de uso da linguagem: oralidade, leitura e escrita. Entretanto, enquanto um grupo de pesquisadores defende a importância de proporcionar às crianças reflexões sobre o SEA desde a Educação Infantil, o que implica tomar a escrita como objeto de ensino, o outro defende que as crianças inseridas em contextos cotidianos recorrentes e interessantes de uso da escrita, da leitura e da oralidade compreenderão e se apropriarão do funcionamento da escrita, prescindindo de um ensino sistematizado.

Em 4 de dezembro de 2010, o CNE aprovou a Resolução nº 7 (2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 9 anos e destaca a obrigatoriedade da matrícula no primeiro ano das crianças com 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. No Art. 29, o documento explicita a necessidade de assegurar às crianças um percurso contínuo de aprendizagens, por meio de melhor articulação entre as etapas da Educação, especialmente da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Motta (2013, p. 171) esclarece que essa aproximação seria possível se, a partir do reconhecimento dos percursos, experiências e tradições pedagógicas que caracterizam cada etapa, os educadores construíssem “[...] novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro”. Desse modo, faz-se necessária a construção de uma cultura compartilhada, que possibilite aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de Educação.

Com um enfoque estreitamente pedagógico, em detrimento do caráter institucional que a pauta requer, a Resolução nº 7 (2010, p. 8), ainda orienta, no §1 do Art. 29, que “[...] o reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização”. Entendemos que o documento evidencia a ludicidade como eixo importante do trabalho pedagógico no primeiro ano, implicando, entre outras coisas, o que Mello (2009, p. 21-22) apresenta:

Deixar contaminar o Ensino Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil [...]. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade das crianças, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo.

Ao tratar sobre a leitura e a escrita, a Resolução nº 7 (2010) retoma os princípios já presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (1996), referentes ao objetivo de oportunizar o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e explicita que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento. Sinaliza, ainda, a necessidade de garantir a continuidade da aprendizagem por meio de um ciclo sequencial não passível de interrupção; esse ciclo deve estar voltado para a ampliação de oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. Para além disso, Lobo (2012, p. 76) ressalta a necessidade de ressignificar todo o currículo dessa etapa, pois não se trata apenas da “[...] inserção e acolhimento dessas crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas sim da garantia de uma proposta pedagógica que abranja as especificidades, subjetividades e demandas dessa infância que chega às escolas para ficar durante um bom tempo de suas vidas”.

Por fim, o referido documento orienta que, nos processos de alfabetização e letramento, considerando as características de desenvolvimento das crianças, os/as professores/as adotem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade dos alunos nas salas de aula, oportunizando a exploração das diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura. Borba e Goulart (2007, p. 52) afirmam que a abordagem da literatura ajuda as crianças a desenvolverem a sensibilidade, a imaginação e a criação, razão pela qual é crucial oportunizar a elas práticas de leitura e de escrita, encorajando-as a brincarem com as palavras, a buscarem

“[...] novos sentidos, novas combinações, novas emoções e, assim, se constituírem como autoras de suas palavras e modos de pensar, narrar o mundo”.

Em 4 de abril de 2013, foi aprovada a Lei nº 12.796 (2013), que alterou LDB (Lei nº 9.394, 1996), antecipando a obrigatoriedade de entrada na escola para os 4 anos de idade, com matrículas a serem efetuadas na Educação Infantil. A repercussão da Lei nº 12.796, ampliando a escolarização obrigatória desde os 4 anos de idade, acentuou o debate em torno do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Soares (2020, p. 137) assume uma posição clara nesse debate, defende que se trata de uma “[...] necessidade de introduzir as crianças nos processos de alfabetização, como também de letramento [...]”, tendo em vista que elas vivem inseridas em contextos grafocêntricos e, antes mesmo de chegar às instituições de Educação Infantil, constroem conhecimentos sobre esses processos.

Ainda no ano de 2013, o MEC publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), que estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país. Tendo em vista a amplitude desse objetivo, esse documento integra as diretrizes e respectivas resoluções das três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as modalidades de educação (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e outras). A respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mantendo o caráter prevalentemente pedagógico, essas Diretrizes estabelecem que

[...] há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (Ministério da Educação, 2013, p. 20).

O documento supracitado é o primeiro a tratar sobre tipos de transição, a interna, que ocorre em âmbito de uma mesma instituição, e a externa, que envolve duas instituições diferentes, fazendo-se necessário mais cuidados por parte das equipes da Educação Infantil, entre eles, o de disponibilizar registros que possibilitem que os docentes do Ensino Fundamental conheçam avanços e desafios em relação às aprendizagens vivenciadas pelas crianças na primeira etapa. Essas orientações vão ao encontro do que determina o Art. 31 da Lei nº 12.796 (2013), segundo o qual é obrigatório que as instituições de Educação Infantil façam a expedição de documentação que permita atestar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Ainda sobre a transição de etapas, o Art. 18, § 2º das DCNEB afirma tratar-se de um processo que “[...] requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2013, p. 69), preocupação essa que também se encontra contemplada no Art. 11 da Resolução nº 5 (2009).

Desse modo, um importante aspecto para promover a articulação pedagógica da Educação Infantil com o Ensino Fundamental é conhecer as concepções, finalidades e tradições que fundamentam ambas as etapas, de modo que as práticas educativas sejam interligadas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, visões e particularidades. Isso é fundamental para garantir continuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Melo & Barros, 2023).

As DCNEB destacam a inseparabilidade dos conceitos referenciais cuidar e educar, que devem ser tomados como concepção orientadora do projeto político-pedagógico, e, portanto, elementos de integração dos currículos das diferentes etapas. Essa é uma questão necessária em uma transição que prime não apenas pela continuidade de aprendizagem, mas também pelo bem-estar e desenvolvimento saudável dos estudantes ao longo da formação.

O documento em análise contempla uma revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Ministério da Educação, 2010), em que se destaca o necessário acompanhamento da continuidade dos processos vivenciados pelas crianças durante a Educação Infantil, fazendo-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição. Desse modo, orienta que é preciso prever

[...] formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes

do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (Ministério da Educação, 2013, p. 95-96).

Por essas orientações, é possível perceber o relevante papel das secretarias de Educação em desenvolver encontros de formação continuada e de planejamentos coletivos por meio dos quais os/as docentes de ambas as etapas dialoguem sobre os currículos, as práticas pedagógicas e avaliativas e a documentação pedagógica, questões fundamentais para assegurar aproximações curriculares que promovam continuidades na aprendizagem e que respeitem as especificidades das crianças. Em sintonia com essas proposições, Merli (2021, p. 41) destaca que uma forma potente de melhorar a transição é promover momentos formativos que coloquem em diálogo as/os profissionais da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental para que “[...] construam propostas educativas que não sejam antagônicas, nas quais as aprendizagens não se separem das brincadeiras, os tempos e ritmos próprios das crianças do tempo institucional, os corpos das mentes, o ser criança do ser aluna/o”.

As DCNEB destacam que existem desafios relacionados à falta de articulação do Ensino Fundamental com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil, e que isso “[...] tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos [...]”, de modo que é preciso que o Ensino Fundamental incorpore algumas práticas que integram historicamente e a Educação Infantil, como “[...] formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Ministério da Educação, 2013, p. 100). Para tanto, destacamos a necessidade de currículos integradores que respeitem a infância, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, que reconheçam “[...] que as crianças aprendem vivenciando múltiplas linguagens, interações e brincadeiras e que, portanto, não deveriam ser submetidas a práticas de controle e contenção constante de seus corpos” (Merli, 2021, p. 80).

Em relação à abordagem das diferentes linguagens na Educação Infantil, o que inclui a oral e a escrita, as DCNEB destacam que elas se inter-relacionam e, por esse motivo, ao planejar o trabalho com as crianças, os/as docentes não devem desenvolver as práticas de forma isolada ou disciplinar, mas sim de forma contextualizada, reconhecendo as linguagens como instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação, colocando-as a serviço de significativas aprendizagens. Desse modo, orienta que

[...] a aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. [...] A linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever (Ministério da Educação, 2013, p. 94, grifo do autor).

Em alinhamento com os documentos anteriores, acrescenta que a ênfase do trabalho pedagógico com as linguagens oral e escrita recai na participação cotidiana das crianças em atividades orais que envolvam situações comunicativas de reflexão e expressão do pensamento, a imersão delas em práticas sociais de letramento que assegurem o contato prazeroso com diferentes gêneros escritos e a exploração do universo literário, proporcionada pela leitura diária de livros pelo/a professor/a e pelo manuseio desses materiais pelas crianças. O documento também destaca que o trabalho com a língua escrita não pode se constituir como uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Diante desses apontamentos, indagamos: estariam as DCNEB indicando que a Educação Infantil não deve contemplar a escrita alfabética como objeto de ensino? Ou tais orientações, buscando zelar pelo cumprimento da finalidade dessa etapa da Educação, realizam orientações que visam a evitar que as práticas de leitura e de escrita assumam um caráter preparatório para o Ensino Fundamental?

Ao tratar sobre a alfabetização, em convergência com os documentos já analisados neste trabalho, as DCNEB (Ministério da Educação, 2013, p. 109) destacam que o acesso das crianças ao Ensino Fundamental aos 6 anos permite que usufruam “[...] de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento”. Assim como o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, as DCNEB enfatizam que os processos educativos vivenciados pelas crianças não devem ser reduzidos apenas à aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo-se necessário que elas tenham acesso aos conteúdos das outras áreas, pois estes favorecem o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, oferecendo-lhes oportunidades de exercitarem a leitura e a escrita de um modo mais significativo (Ministério da Educação, 2013).

Dessa forma, deve-se partir dos conhecimentos que as crianças já adquiriram na Educação Infantil, e/ou por meio de seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura, da escrita e de outros conhecimentos se fazem presentes. Com isso, é necessário um planejamento cuidadoso e uma prática educativa contextualizada e marcada por uma postura pedagógica que assegure às crianças o acesso aos conhecimentos e saberes das diferentes áreas do conhecimento, com vistas à compreensão do mundo social e natural e ao desenvolvimento integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Por fim, em 2018, o MEC publicou a BNCC, um documento normativo, de caráter obrigatório, que contempla diretrizes de aprendizagem baseadas em competências e habilidades consideradas necessárias no cenário contemporâneo. A respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC dispõe que se trata de período que

[...] requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Ministério da Educação, 2018, p. 51).

Em convergência com o que estabelecem as DCNEB (Ministério da Educação, 2013), o documento menciona a necessidade de desenvolver ações pedagógicas de integração e continuidade da aprendizagem das crianças, recaindo para o que Moss (2011) denomina como encontro pedagógico, em que as práticas educativas são interligadas, numa perspectiva de continuidade dos percursos educativos com vistas à garantia da aprendizagem das crianças. Entre as ações sugeridas para o alcance dessa finalidade, a BNCC destaca: a) utilização, pelas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, das informações contidas na documentação pedagógica das crianças da Educação Infantil, entre elas, a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências³; b) estabelecimento de diálogos entre os profissionais das duas etapas bem como a troca de materiais para contribuir na inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar; c) desenvolvimento de um currículo que estabeleça equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

O que percebemos é que a BNCC não apresenta elementos novos em relação à transição quando comparamos suas determinações com as orientações expressas pelas DCNEB, a não ser a inclusão da síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências na documentação pedagógica das crianças. Se, por um lado, essa síntese pode contribuir para melhor clareza das responsabilidades institucionais e docentes referentes ao direito de aprender de cada criança, por outro, pode induzir a um engessamento evidenciando padrões esperados em nome da garantia do direito, provocando implicações nas formas de atender e acolher as crianças nessas duas etapas da Educação Básica, de modo que se desconsidere as múltiplas realidades, a heterogeneidade, suas condições únicas e seus modos próprios de aprender.

Em convergência com as DCNEI (Ministério da Educação, 2010), a BNCC destaca que, no âmbito dessa etapa, o trabalho educativo com as crianças deve ser vinculado à concepção de educar e de cuidar, tratadas de forma indissociável. Para tanto, deve-se partir da exploração dos eixos das interações e das brincadeiras, reconhecendo

³ A BNCC conceitua os campos de experiência como “[...] arranjos curriculares que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Ministério da Educação, 2018, p. 40). São cinco: ‘O eu, o outro e o nós’; ‘Corpo, gestos e movimentos’; ‘Traços, sons, cores e formas’; ‘Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações’; e ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’.

que “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Ministério da Educação, 2018, p. 37).

A BNCC acrescenta ao currículo da Educação Infantil os direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se –, a serem desenvolvidos nos cinco campos de experiências, que contemplam um conjunto de objetivos que as crianças devem desenvolver por meio de experiências com as diferentes linguagens (Ministério da Educação, 2018). Em um dos campos de experiência – ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ –, encontramos orientações mais precisas sobre a abordagem da leitura e da escrita, conforme podemos observar:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Ministério da Educação, 2018, p. 41).

Em convergência com o que estabelecem as DCNEB (Ministério da Educação, 2013), prescreve-se na BNCC que a escrita deve ser trabalhada partindo das experiências culturais que as crianças já possuem e utilizando os gêneros textuais para desenvolver o gosto pela leitura e ampliar a compreensão do mundo; também se destaca a importância de criar condições para as crianças refletirem sobre as características dos diferentes textos que circulam no meio em que elas vivem, sobre seus estilos, usos e finalidades, por meio de experiências significativas, privilegiando as práticas de letramento. Nesse recorte, é possível perceber que a BNCC realiza orientações em que a escrita não assume centralidade como objeto de ensino reflexivo; assim, o que ganha destaque é a imersão das crianças em práticas sociais de letramento, centralizadas nas atividades de oralidade e exploração do universo literário.

Para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), o campo de experiência ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ propõe os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (Ministério da Educação, 2018, p. 49-50).

Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento supracitados, percebemos que, além das aprendizagens almejadas por meio da inserção das crianças em práticas sociais de letramento, como produzir histórias orais e escritas, de forma provisória, em situações com função social significativa, a BNCC determina aprendizagens relacionadas à reflexão sobre o sistema de escrita, como levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. Dessa forma, é possível perceber que a BNCC não enfrenta o debate referente à forma como a escrita deve ser trabalhada na Educação Infantil, se é como objeto de ensino ou apenas meio da inserção das crianças em contextos cotidianos recorrentes e interessantes de uso dessa linguagem. O que notamos é que o documento procura agregar proposições dos dois grupos, apresentando indicativos que transitam por esses dois caminhos.

Não há dúvidas de que os objetivos apresentados no campo de experiência ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ são relevantes para que as crianças ampliem seus conhecimentos e saberes sobre leitura, escrita e linguagem oral (escuta, fala). No entanto, é possível perceber a ausência de objetivos mais claros e específicos que favoreçam uma progressão para o primeiro ano do Ensino Fundamental, que tratem, por exemplo, da transição da escrita provisória para a convencional. Diante dessa constatação, indagamos: essa ausência pode provocar rupturas na transição para o primeiro ano, na qual há exigência, por exemplo, de que as crianças observem escritas convencionais, comparando-as a suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças?

Para o Ensino Fundamental, a BNCC organiza o currículo em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Também determina que os conhecimentos escolares sejam trabalhados de forma interdisciplinar, preservando as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. Nos anos iniciais (do primeiro ao quinto ano), a área de Linguagem é composta por: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. O componente curricular Língua Portuguesa encontra-se dividido pelas práticas de linguagem em quatro aspectos: 1) Oralidade; 2) Análise Linguística e semiótica; 3) Leitura; e 4) Produção de texto.

Para o primeiro ano, a BNCC determina que é necessário valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, promovendo a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Com isso, pode-se ampliar a relação com múltiplas linguagens, entre elas, a oralidade e a escrita, mediante a apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo que as crianças conheçam “[...] novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Ministério da Educação, 2018, p. 58).

A respeito da alfabetização, proposta, especificamente, em Língua Portuguesa, o texto da BNCC afirma que,

[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Ministério da Educação, 2018, p. 57).

Aqui é possível perceber divergência em relação aos documentos anteriores (Ministério da Educação, 2007, 2010, 2013), que mencionam um trabalho com foco na alfabetização e no letramento ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Por esse caminho, a BNCC demarca uma ênfase que hierarquiza, sequencialmente, alfabetização e letramento, apresentando que “[...] aprender a ler e a escrever [...] amplia [as] possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por [meio da] inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Ministério da Educação, 2018, p. 63). Embora a BNCC reconheça que a sociedade em que vivemos é organizada em torno da leitura e da escrita e que, desde que nasce, a criança está cercada e participa de diferentes práticas letradas, inclusive na Educação Infantil, o referido documento destaca que é nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental que a alfabetização deve acontecer. Parece, a princípio, que a BNCC apoia uma vertente de pesquisadores que defende que a alfabetização não deve ser uma ação da EI; no entanto, o documento, ao concentrar a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, dissocia alfabetização das práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Delimita que, na alfabetização,

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Ministério da Educação, 2018, p. 89-90, grifo do autor).

A BNCC, ao desvincular a alfabetização das práticas de letramento, demonstra uma concepção de língua escrita como código, que envolve a transposição gráfica das unidades sonoras mínimas da fala; para ‘decifrá-lo’, é necessária a memorização dos grafemas que compõem os distintos fonemas. Morais (2012), antes mesmo da BNCC, alerta que entender a escrita como um código é um equívoco, pois, ao compreendê-la dessa maneira, coloca-se em primeiro plano, as capacidades de discriminação visual e auditiva, secundarizando a compreensão de propriedades conceituais. Essa perspectiva aponta para uma compreensão de linguagem entendida como instrumento de comunicação e de transmissão de informação, um código mediante o qual um emissor comunica mensagens a um receptor; o aprendiz é visto como um ser sem conhecimentos, por isso a alfabetização acontece por meio da explicação para a memorização das relações entre letras e sons; e a aprendizagem é entendida como acumulação de informações pelas crianças. Hentz (2010, p. 48) afirma que, quando se “[...] compreende a pessoa como um ser passivo na sua relação com o meio (o que descarta o meio social), tende-se a pensar que ela aprende somente por meio da apreensão”.

A consciência fonológica é a capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado (Morais, 2012). Embora ela seja a base para a construção das relações grafofônicas, a alfabetização é complexa, não bastando que as crianças memorizem as associações som-letra

para que sejam alfabetizadas. Esse processo implica a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), um sistema notacional de representação, cuja aprendizagem não se reduz a memorizar quais letras representam quais fonemas, implicando uma prática alfabetizadora que trabalhe com as crianças a variedade de propriedades que caracterizam esse sistema.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, implicitamente, a BNCC orienta que as brincadeiras, exploradas como um dos eixos do currículo da Educação Infantil, contempladas na categoria de Direitos de aprendizagem e em vários objetivos, cedam lugar a atividades mais estruturadas, em que as interações ganhem outras intencionalidades, relacionadas ao desenvolvimento das habilidades propostas pelo documento. O distanciamento entre as proposições curriculares da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pode gerar rupturas na transição das crianças de uma etapa para outra. Dessa forma, destacamos que ainda não foi atendida/concretizada a necessidade de currículos integradores que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como um contínuo indissociável, apontada por Kramer (2007), por ocasião da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Já naquele texto, a autora ressaltava a urgência de currículos mediante os quais as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direito e atendidas para além da categoria estudantes, garantindo “[...] conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (Kramer, 2007, p. 20).

Ao manifestar compromisso explícito com a educação integral, reconhecendo que a finalidade da Educação Básica é “[...] a formação e o desenvolvimento humano global, [...], rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Ministério da Educação, 2018, p. 14), a BNCC contempla indicativos que poderiam melhorar a transição de uma etapa para outra. Essa definição avulta a finalidade da Educação Infantil expressa na LDB (Lei nº 9.394, 1996), qual seja, o desenvolvimento da criança em todos os aspectos – físicos, psicológicos, intelectual e social.

Em síntese, embora o Brasil possua um arcabouço de documentos oficiais nacionais que orientam a transição entre as etapas, bem como as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental, na BNCC, documento curricular de caráter obrigatório, constatamos que não há sintonia em torno das concepções orientadoras das práticas de leitura e de escrita. É relevante atentar que esse documento exerce um modo de ação sobre os/as educadores/as, de certa forma, indicando e influenciando as práticas de leitura e de escrita e a transição entre as etapas. Por outro lado, Alves (2004) afirma que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo orientados a cumprirem as determinações de materiais curriculares de caráter normativo, professores e estudantes tecem alternativas práticas, fazendo com que existam muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores, como é o caso da BNCC.

Todavia, apesar das divergências e incompletudes, esse conjunto de documentos aqui analisados contempla, cada um a seu modo e considerando sua finalidade, um rol de orientações que poderão guiar o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas que favoreçam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as práticas de leitura e de escrita a serem desenvolvidas com as crianças de 5 e 6 anos. No entanto, é necessário que os gestores públicos e profissionais da Educação identifiquem as divergências em relação às concepções de linguagem e alfabetização para que implementem políticas e práticas coerentes e sólidas, com potência para garantir processos educativos que respeitem os percursos de vida, a cultura, as singularidades das crianças, assim como a heterogeneidade entre elas e o direito que cada uma tem à alfabetização. Um processo de continuidade e progressão claramente delimitado em relação aos objetos de conhecimento e às experiências promovidas vinculados ao desenvolvimento das diferentes linguagens, no âmbito curricular, pode promover significativas contribuições para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, impactando a construção de relações mais profícuas entre as crianças e a linguagem escrita.

Considerações finais

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vem sendo contemplada nos documentos oficiais desde 1998, havendo a prevalência do tema naqueles que tratam, especificamente, sobre a primeira etapa da Educação Básica. De modo geral, é possível perceber que as orientações pedagógicas e curriculares são direcionadas, prioritariamente, para os profissionais que atuam na Educação Infantil, em detrimento do papel relevante que os profissionais envolvidos no primeiro ano do Ensino Fundamental têm na transição. O âmbito institucional recebe pouco enfoque, reduzindo a atuação das secretarias de Educação, que deveriam garantir condições pedagógicas, administrativas, financeiras e materiais de acompanhamento e de avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

As DCNEB e os RCNEI são os únicos documentos que, para além de destacar a garantia de continuidade das aprendizagens como um ponto que merece atenção durante o processo de transição entre as etapas, apontam preocupações com a saúde e bem-estar das crianças. O primeiro documento orienta a necessária inseparabilidade entre o cuidar e educar como elementos de integração dos currículos das diferentes etapas. O segundo alerta que a passagem de uma etapa para a outra pode gerar ansiedades e inseguranças, razão pela qual os educadores precisam ficar atentos e desenvolver ações de aproximação.

Os documentos são convergentes em relação à importância de promover atividades envolvendo a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil, cujo propósito não deve ser a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, e sim promover o gosto pela leitura, o contato com a escrita mediante os gêneros textuais da literatura infantil, estimulando a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Em divergência, a BNCC apresenta objetivos que propõem reflexões sobre o sistema de escrita, mas sem deixar claro se tratar de ensinar a notação alfabética na Educação Infantil.

Ao tratarem sobre as linguagens oral e escrita, os documentos analisados convergem no sentido de que estas devem ser trabalhadas de forma articulada, ajustadas a diferentes intenções e situações de comunicação, a partir do reconhecimento de que são instrumentos de interação e comunicação de ideias, sentimentos, desejos e construção de significados. Sugerem a participação ativa das crianças em atividades diversificadas por meio das quais se atribuam sentidos aos textos orais e/ou escritos.

No entanto, ao tratar sobre a alfabetização, a BNCC diverge dos demais documentos analisados. Enquanto a alfabetização é reconhecida como apropriação do SEA, a ser desenvolvida de maneira articulada com as práticas de letramento ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a Base entende a alfabetização como memorização de um conjunto de correspondências grafofônicas de um código que transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala, deixando transparecer que, primeiro, as crianças devem ser alfabetizadas, durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e somente depois poderão atuar como produtoras de textos escritos, em que se enfatiza a escrita convencional. Por esse entendimento, a linguagem escrita é compreendida como um código por meio do qual um emissor comunica mensagens a um receptor que possui papel passivo na aprendizagem.

Em síntese, a análise aponta que, nos documentos oficiais nacionais, as orientações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são, predominantemente, fragmentadas, deixando a cargo dos estados e dos municípios a definição de normativas completas e claras sobre o tema. Em relação à alfabetização, a análise apontou que a BNCC possui concepções contraditórias em relação ao que determina para a Educação Infantil e a continuidade do trabalho no Ensino Fundamental. Tal questão pode confundir os educadores, uma vez que esse documento possui caráter pedagógico e político, constituindo-se como marco orientador da prática educativa escolar.

Concluimos que, apesar de mais de 20 anos de discussão, quando se trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e da abordagem das práticas de leitura e escrita com as crianças de 5 e 6 anos, o que segue em jogo é a necessária consolidação da identidade da Educação Infantil e o diálogo com a continuidade da escolarização na infância durante o Ensino Fundamental. Isso implica o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, tanto em uma etapa quanto na outra, cujo foco seja diminuir as rupturas e favorecer continuidades na educação escolar das infâncias, considerando a linguagem como discurso, de modo que se dê espaço aos diferentes modos de dizer e de pensar por meio de formas diversas que são provisórias e que ganham novas estruturas nas interações, na intencionalidade pedagógica e na recorrência das experiências com a linguagem, e se valorize esse movimento.

Agradecimentos

Esse estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) por meio do Programa Programa PDPG-POSDOC, processo n. 88881.840479/2023-01; e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo n. 2022/06833-3, edital Proeduca.

Referências

Alves, N. (2004). *Criar currículo no cotidiano*. Cortez.

Borba, A. M., & Goulart, C. (2007). As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In J.

Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a*

- inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 47-56). MEC/SEB.
<http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- Braga, D. S., & Carvalho, L. D. (2024). Relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: revisão integrativa sobre a transição entre as etapas. *Cadernos de Educação*, 68(2024), 1-29.
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27171>
- Brandão, A. C. P., & Leal, T. F. (2011). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que significa? In A. C. P. Brandão, & E. C. S. Rosa (Orgs.), *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas* (pp. 13-32). Autêntica.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Corsino, P. (2007). As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Orgs.), *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 57-68). MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- Craidy, C. M., & Barbosa, M. C. S. (2012). Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In M. C. Barbosa, A. C. C., & Delgado. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos* (pp. 19-36). Penso.
- Einarsdottir, J. (2011) Icelandic children's early education transition experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737-756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Gonçalves, L. S., & Rocha, M. S. P. M. L. (2021). Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino Em Re-Vista*, 28(Continua), e035. <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-35>
- Hentz, P. (2010). O currículo no Brasil. *Ensino em Re-Vista*, 7(1), 47-56.
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7848>
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 13-24). MEC/SEB. <http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996, 20 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.* (2006, 6 de fevereiro). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.* (2013, 4 abril). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
- Lobo, A. P. S. L. (2012). A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In M. C. S. Barbosa & A. C. C. Delgado. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos* (pp. 69-80). Penso.
- Mello, S. A. (2009). O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In A. L. G. Faria, & S. A. Mello (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura* (pp. 21-36). Autores Associados.
- Melo, R. A., & Barros, M. D. M. R. N. (2023). Conexões entre a educação infantil e o ensino fundamental: contribuições do Ppaic para o processo de transição. In R. A. Melo; K. R. A. Melo, & E. C. Tassoni. *Educação Escolar na primeira infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas* (pp. 33-50). Pedro e João Editores.
- Melo, R. A., França-Carvalho, A. D., Santos, L. S. B., & Guimarães, S. N. (2022). *Por que a escola é assim? Epistemologia da prática educativa de professores*. Acadêmica Editorial.
- Merli, A. A. (2021). *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo].
<https://repositorio.usp.br/item/003040248>

- Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Vol.1-2-3). MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (2005). *Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. MEC. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf
- Ministério da Educação. (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (Vol. 1). MEC/SEB. <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>
- Ministério da Educação. (2007). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. MEC/SEB. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. MEC/SEB. https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. MEC/SEB. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos.
- Morais, A. G., Silva, A., & Nascimento, G. S. (2020). Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>
- Moreira, A. F. B. (2013). *Currículo: questões atuais*. Papirus.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos De Pesquisa*, 41(142), 142-159. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122>
- Motta, F. M. N. (2013). *De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Cortez.
- Nogueira, G. M., Ferreira, C. R. G., & Espíndola, C. S. (2023). Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 19. <https://doi.org/10.47249/rba2023726>
- Pereira, V. R., Ortigara, V., & Vieira, L. De B. (2022). A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular: a compreensão de professoras da Rede Municipal de Criciúma – SC. *Poiesis*, 16(30), 464-482. <https://doi.org/10.59306/poiesis.v16e302022464-482>
- Peters, S. (2010) Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education. *Research & Evaluation*. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/98894>
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. (2009, 17 de dezembro). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf
- Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. (2010, 14 dezembro). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC/CNE. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Rocha, M. S. P. M. L., Martinati, A. Z., & Santos, M. S. P. (2012). Ensino fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 4(8), 296-316. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/221>
- Santos, M. M. O., & Lucas, M. A. O. F. (2021). Transição e articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: análise de documentos oficiais. *Inter-Ação*, 46(3), 1578-1592. <https://doi.org/10.5216/ia.v46i3.65145>
- Soares, M. (2020). *Alfabetização e letramento* (6a ed.). Contexto.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores* (A. L. Smolka, Apres. Com.; Z. Prestes, Trad.). Ática.
- Zhao, X. (2017). Transition from kindergarten to elementary school: Shanghai's experience and inspiration. *Creative Education*, 8(3), 431-434. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=75159>

INFORMAÇÕES SOBRE AS AUTORAS

Raimunda Alves Melo: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Graduada em Licenciatura em História e em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Políticas Públicas para crianças e jovens pela UFPI. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, Educação do Campo, Educação Infantil, Prática Educativa e Alfabetização.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>

E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Elvira Cristina Martins Tassoni: Doutora e Mestre em Educação Pela Unicamp. Graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Foi editora da Revista de Educação PUC-Campinas de 2015 a 2023. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Coordenou o grupo de estudos GECOPEF - Grupo de Estudos Colaborativos de Professores do Ensino Fundamental - com a participação de gestores e professores, de 2016 a 2022. Membro da diretoria da ABALF período 2024-2025. Membro da AlfaRede - Rede de Pesquisa em Alfabetização e coordenadora da AlfaRede-Sudeste. Membro da RedPeel - Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>

E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha: Doutora e mestre em Educação pela Unicamp e graduada em Licenciatura em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Realizou aprimoramento em Psicopedagogia pela USP/Ribeirão Preto e pós-doutoramento na Universidade de Barcelona, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Marti. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. É membro da Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL), da qual participam pesquisadores de 33 universidades de 11 países: Peru, Colômbia, Chile, Equador, Argentina, Venezuela, México, Honduras, Bolívia, Cuba e Brasil. Foi Editora-chefe da Revista de Educação da PUC Campinas de 2015 a 2020. É membro do Comitê Editorial dos Cadernos Cedes desde 2014 e editora associada da Revista de Educação PUC-Campinas. É membro do Comitê Intersetorial pela Primeira Infância de Campinas. Foi membro do Conselho Consultivo da Pro-Reitoria de Pesquisa da PUC-Campinas de 2014 a 2017. É assessora científica da FAPESP desde 2007.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6001-1292>

E-mail: msilvia@puc-campinas.edu.br

NOTA:

Raimunda Alves Melo e Elvira Cristina Martins Tassoni foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; Raimunda Alves Melo, Elvira Cristina Martins Tassoni e Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha foram responsáveis pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.

Editor associado responsável:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Rodadas de avaliação:

R1: Cinco convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Disponibilidade de dados:

A pesquisa trabalhou com dados documentais e, portanto, não se aplica.