

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**ISABELI RODRIGUES  
JULIANA RODRIGUES DO PRADO**

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA**

**PONTA GROSSA  
2022**

**ISABELI RODRIGUES  
JULIANA RODRIGUES DO PRADO**

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para  
obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Audrey Pietrobelli de Souza

**PONTA GROSSA  
2022**

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Audrey Pietrobelli de Souza

Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosiane Machado da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcelo Ubiali Ferracioli

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico aos meus pais e minha irmã, as  
pessoas mais importantes da minha vida. -  
Isabeli

Dedico aos meus pais, meu irmão e meu  
namorado, que desde o início estiveram ao  
meu lado. -Juliana

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e que todos os dias me lembra do meu propósito em servir e amar às crianças. Que me dá força, sabedoria e proteção para cumprir os Seus planos. A Nossa Senhora que em cada passo me ilumina e me guia pelos caminhos com seu manto.

A minha família, meu maior exemplo de fé, humildade e esforço que me fazem querer ser melhor a cada dia. Meu pai que todos os dias me permite enxergar a bondade Divina em seu coração e em suas ações. Minha mãe que me acalma com sua presença e seu amor e minha irmã que me inspira diariamente a ser forte e dedicada.

À minha parceira deste trabalho, da faculdade e da vida, Juliana, pela nossa amizade e conexão, por sempre me entender, topar minhas ideias e nunca sair do meu lado. E as minhas outras amigas e colegas de trabalho tão especiais que também estiveram comigo em todos os momentos.

À minha orientadora, prof<sup>o</sup> Audrey Pietrobelli de Souza, por desde a primeira semana de faculdade ser a minha principal inspiração do curso, nos contagiando com sua pureza e alegria e por trazer tantos aprendizados, oportunidade e sabedoria, despertando em mim a paixão pela Psicologia da Educação. E a todos os outros professores do curso de Pedagogia que me marcaram com seus ensinamentos e me formaram enquanto profissional.

À banca deste trabalho, professora Rosiane e professor Marcelo, por aceitarem fazer parte deste momento tão importante de finalização de curso, contribuindo de maneira significativa com minha trajetória acadêmica e profissional.

À todas as crianças que passam pela minha vida e fazem minha rotina de professora ser cheia de vida e alegria, me fazendo sentir completa e trazendo diariamente a certeza que nasci para isso, me inspirando a dar o meu máximo pela educação.

Isabeli.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus, pelo dom da vida, por iluminar meus caminhos para que pudesse chegar até aqui e por me agraciar com muita força e sabedoria para seguir meu caminho.

À minha família, minha maior fonte de honestidade, caráter e amor, por sempre estarem comigo, nos momentos bons para sorrir e comemorar, e também nos momentos tristes e de cansaço, para me levantar e secar minhas lágrimas. Especialmente aos meus pais, que sempre lutaram para que eu pudesse ter o melhor.

Ao meu namorado João Vitor, que percorreu grande parte desse caminho ao meu lado, me dando apoio, incentivo, e principalmente força nos momentos mais difíceis, por sempre acreditar na minha capacidade e nos meus projetos, e me encorajar a conquistar o mundo.

À minha parceira de trabalho, da faculdade e da vida, Isabeli, que sempre foi minha maior inspiração dentro do curso, maior exemplo de dedicação, fé, amor e bondade, por toda paciência, por me ouvir, pela nossa conexão e amizade, e principalmente por manter a calma sempre. E minhas outras amigas que fizeram parte desse momento.

À minha orientadora, prof<sup>o</sup> Audrey Pietrobelli de Souza, por ser tão querida e dedicada aos alunos, grande exemplo de pessoa e profissional, que transmite alegria e emana uma luz intensa. E a todos os professores que tive contato nessa trajetória, por contribuírem para a minha formação pessoal e profissional.

À banca de tcc, professora Rosiane e professor Marcelo por contribuírem de maneira significativa ao meu processo de finalização da graduação.

À todas as crianças que passaram pela minha vida, por me fazerem acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor, se influenciado pela doçura e experiências que as mesmas podem compartilhar, por todo carinho que me fez ter a certeza de que escolhi a profissão certa.

Juliana.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da ótica docente sob a perspectiva da Psicologia da Educação. O processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é acompanhado por mudanças na organização da estrutura escolar e do currículo, na gestão e na docência, bem como no próprio desenvolvimento da criança. Em termos metodológicos, a investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. O procedimento de coleta de dados foi a entrevista estruturada, desenvolvida junto a oito docentes que atuam no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas da cidade de Ponta Grossa, uma pública e outra particular. As análises foram subsidiadas pelos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, pesquisadores da área de Psicologia. A pesquisa ofereceu contribuições para a ampliação do conhecimento sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e apontou a necessidade da realização de mais discussões no âmbito acadêmico e educacional acerca desse processo. Com o conteúdo das entrevistas percebe-se que equipe pedagógica e docente que se mantém unida, que estuda, que planeja e faz a teoria acontecer na prática faz a diferença para que os desafios educacionais sejam amenizados para as crianças, além da Psicologia da Educação desempenhar importante papel no processo de formação do professor e na organização da sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Psicologia da Educação.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontífice Universidade Católica
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
TCC	Trabalho de conclusão de curso
THC	Teoria Histórico Cultural



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES</b> .....	<b>14</b>
1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA .....	14
1.2 ENSINO FUNDAMENTAL E INFÂNCIA.....	20
1.3 APROXIMAÇÕES COM A TRANSIÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO	22
<b>CAPÍTULO 2- A PERSPECTIVA PSICOLÓGICA INTERACIONISTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	<b>32</b>
2.1 HENRI WALLON E A CRIANÇA COMPLETA .....	33
2.2 JEAN PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	38
2.3 LEV VYGOTSKY E A RELAÇÃO CRIANÇA E CULTURA .....	43
2.4 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A LUZ DE PRESSUPOSTOS INTERACIONISTAS.....	50
<b>CAPÍTULO 3- O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE</b> .....	<b>57</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	58
3.2 LÓCUS DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	60
3.3 O PENSAMENTO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	63
3.3.1 Aspectos da estrutura física e do ambiente escolar.....	63
3.3.2. Aspectos da organização do trabalho pedagógico .....	68
3.3.3 Aspectos relacionais e afetivos.....	74
3.3.4 Aspectos do desenvolvimento integral dos alunos .....	78
3.3.5 Aspectos relacionados à família .....	86
<b>CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>95</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

O momento em que o aluno da Educação Infantil ingressa no Ensino Fundamental é marcado por um conjunto de mudanças que podem ocorrer na organização do trabalho pedagógico, na estrutura escolar, no currículo, nos processos de gestão, na docência e, não obstante, nos aspectos da subjetividade da própria criança. A Lei nº11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, instituindo a obrigatoriedade da matrícula de crianças com 6 (seis) anos de idade em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa lei amplia a duração do Ensino Fundamental, que passa de 8 (oito) para 9 (nove) anos. A partir da sua implantação, a criança que antes era atendida na Educação Infantil passa a ser responsabilidade de uma outra etapa de ensino, situação que descortina novas experiências, desafios e, também, dificuldades e rupturas. O processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer atenção especial por parte dos profissionais da área educacional, constituindo-se em um fenômeno que merece ser estudado com maior profundidade.

De acordo com o dicionário Saraiva (2010, p. 1193) a palavra transição significa “período de mudança de um estado ou condição para outro; passagem de um estado de coisas a outro”. Assim, encerrar o ciclo da primeira etapa da educação básica e ingressar em outro pode configura-se como uma grande experiência para as crianças, tendo em vista que o novo exerce forte impacto sobre as mesmas, despertando um conjunto de sentimentos e curiosidades.

Considerando o exposto, a presente pesquisa objetiva analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir da perspectiva de professores. É neste contexto de pesquisa que os saberes da Psicologia da Educação se apresentam relevantes para o estudo do referido tema, uma vez que a essa área de conhecimento possibilita ao educador uma melhor compreensão sobre a lógica de funcionamento dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos, sobre a dinâmica das interações tanto entre crianças, quanto jovens, adultos e idosos. A Psicologia da Educação dispõe de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que buscam explicar sobre o desenvolvimento das funções psíquicas e sobre o modo pelo qual o sujeito se apropria dos novos saberes e culturas passadas.

Nessa direção, Severino (1996, p. 129) afirma que “a Psicologia contribui também para a compreensão dos modos de ser dos sujeitos, educandos e do modo

de desenvolvimento de sua sensibilidade, tanto cognitiva quanto afetiva.” O arcabouço teórico construído por estudiosos de grande destaque da área da Psicologia, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Burrhus Skinner, Sigmund Freud, Erik Erikson, dentre outros pesquisadores, oferece a possibilidade de abordar e analisar o desenvolvimento humano sob diferentes perspectivas e, ainda, compreender alguns fenômenos educativos, tais como o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A presente pesquisa parte do pressuposto que os saberes da Psicologia da Educação auxiliarão no processo de estudo e análise da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que será efetivado, conforme já mencionado, a partir da perspectiva de professores.

Vale informar que o interesse pelo tema emergiu a partir das observações e acompanhamentos realizados no primeiro e segundo ano do curso de Pedagogia, nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e II. Ao longo do primeiro ano letivo do Curso de Pedagogia, os acadêmicos fazem inserções em espaços escolares municipais da cidade de Ponta Grossa, especificamente em contextos da Educação Infantil. No segundo ano do curso, as inserções acontecem em turmas do Ensino Fundamental. A experiência vivenciada nas inserções escolares possibilitou perceber que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um fenômeno educativo que desperta a atenção de professores, equipe pedagógica, da própria criança e seus familiares. Além da experiência advinda das inserções escolares, o interesse em conduzir a pesquisa sob o viés da Psicologia da Educação decorre do fato da temática ter sido estudada, desde o segundo ano do curso, por uma das acadêmicas durante a iniciação científica.

O ingresso da criança no Ensino Fundamental é, por vezes, percebido como um rito de passagem, como um marco na trajetória escolar das crianças. As mudanças que ocorrem na organização do trabalho pedagógico entre esses dois segmentos de ensino contribuem para que essa transição seja acompanhada por expectativas, cuidados e atenção. As reflexões sobre a transição entre esses dois segmentos da Educação Básica não podem ficar distanciadas do entendimento de que tais segmentos são indissociáveis em termos de aprendizagem, pois as conquistas cognitivas, afetivas, motoras e sociais da criança iniciadas na Educação Infantil continuam seu curso no Ensino Fundamental. Kramer (2007, p. 20) argumenta que “educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem

conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”. Não há como desvincular esses dois períodos da Educação Básica, uma vez que são dependentes entre si. Consideramos que estudos e pesquisas que se dedicam a compreender o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental colaboram para a ampliação do entendimento da relação da criança com o universo escolar, sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a dinâmica das práticas escolares. Deste modo, faz-se necessário o estudo desse processo de transição, o qual se faz presente na maioria das escolas. Para tanto, é imprescindível analisar a literatura existente a respeito deste fenômeno educativo e, no caso da presente pesquisa, apreender a percepção que docentes têm acerca dessa situação.

É neste contexto que delineamos a questão central da pesquisa: **Quais são os desafios enfrentados pelas crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica docente?**

O objetivo geral da pesquisa consiste em: **Investigar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sob a perspectiva de professores.** Dentre os objetivos específicos da pesquisa estão:

- a) Identificar, a partir de depoimentos docentes, os principais desafios que perpassam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- b) Analisar, com o intuito de estruturar e ampliar o referencial teórico da pesquisa, produções científicas acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental publicadas em periódicos da CAPES e publicações do EDUCERE e da ANPED;
- c) Refletir sobre possíveis práticas pedagógicas que favoreçam o processo de transição.

Considerando os objetivos da pesquisa, é possível caracterizá-la como uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. Segundo Gil (2002) a pesquisa de cunho exploratório tem a finalidade de proporcionar familiaridade com o tema em questão e hipóteses sobre a partir de respostas obtidas. Conforme a análise progride, há reflexões e interpretações com foco no ambiente e nas situações investigadas.

Para alcançar os objetivos pretendidos optou-se, como estratégia metodológica, pela investigação do estado do conhecimento acerca do objeto de estudo assumido na presente pesquisa, de modo a explicitar quais aspectos foram mais abordados nas investigações e quais ainda carecem de estudo, quais lacunas

precisam ser revistas, quais os principais pesquisadores que têm se dedicado a essa temática, dentre outros desdobramentos. Trata-se, portanto, de uma reconstrução do conhecimento vigente sobre o tema. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para a estruturação desta etapa da pesquisa, conforme já mencionado, foram realizados levantamentos bibliográficos utilizando o portal de periódico da CAPES e das publicações de eventos como o EDUCERE e a ANPED. As palavras “Transição”, “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental” foram utilizadas como elementos descritores, demarcando os anos de 2015 a 2017. Ao todo, foram encontrados 173 artigos, teses e dissertações disponíveis nas três plataformas, sendo que 10 possuíam relação direta com o tema da pesquisa e, assim, foram estudados de forma mais aprofundada. A busca pelo estado do conhecimento da temática revelou que ainda há poucos estudos a respeito da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O instrumento metodológico empregado para coleta de dados foi a entrevista, gravada e posteriormente transcrita, realizada com professores que atuam em turmas do Infantil V e 1º ano do Ensino Fundamental. Duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular da cidade de Ponta Grossa foram o lócus da coleta de dados da pesquisa, realizada entre setembro e outubro de 2021, envolvendo 8 (oito) professores participantes no total.

Considerando a crise instituída pela pandemia do COVID-19 e a implantação do ensino remoto nas instituições de ensino, inclusive na Universidade Estadual de Ponta Grossa, não foi possível realizar as entrevistas presencialmente. As atividades acadêmicas foram desenvolvidas de maneira remota desde o início da pandemia da Covid-19 a fim de manter o distanciamento físico, preservando a saúde e o bem estar de professores, alunos, funcionários e a comunidade de forma geral. Diante disso, as entrevistas com os sujeitos participantes aconteceram via contato online, efetivadas pela plataforma do Google Meet. A realização das entrevistas possibilitou conhecer as percepções das professoras a respeito da transição e como esse processo reflete em sua prática pedagógica no cotidiano escolar.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro aborda as concepções históricas, a respeito da etapa da Educação Infantil e que, conseqüentemente, determinam as práticas pedagógicas utilizadas. Além da Educação Infantil, o Ensino Fundamental também é abordado e sua linha do tempo é brevemente analisada, destacando os principais marcos que constituíram esta etapa até os dias de hoje como Oliveira (2002), Rousseau (2004), Ariès (1981), Abramovicz

(2018), Kramer (2007), dentre outros que posteriormente deram suporte para o processo de elaboração do referencial teórico.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão teórica sobre os principais representantes da perspectiva interacionista do desenvolvimento humano, estudados nas disciplinas de Psicologia de Educação desde o primeiro ano do curso, como Wallon, Piaget e Vygotsky. A intenção foi evidenciar as principais contribuições oferecidas pelas pesquisas desses autores a respeito do desenvolvimento infantil e suas influências para a organização da prática pedagógica no ambiente escolar, auxiliando nas soluções de desafios através de seus conceitos.

O terceiro e último capítulo apresenta o processo de discussão dos dados de pesquisa evidenciando importantes elementos das vivências escolares abordados durante as entrevistas pelas participantes. A metodologia da pesquisa é explicitada nesse capítulo, bem como o contexto das escolas, a história profissional das professoras relacionando aspectos como a família, rotina, estrutura escolar, afetividade, entre outros, citados nas entrevistas e que posteriormente conversam com diversos autores da educação.

Por último, são apresentadas as conclusões e as contribuições da pesquisa em relação a transição da EI para o EF a partir da Psicologia da Educação e como refletem no entendimento de desafios e em possíveis práticas pedagógicas para novas intervenções.

## **CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES**

Este capítulo tem por objetivo, traçar uma breve linha do tempo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil e seus aspectos gerais, assim como investigar as concepções e significados de infância em diferentes momentos e aspectos. Destaca que a Educação Infantil, definida atualmente como a primeira etapa da Educação Básica, comumente, é alvo de interpretações equivocadas, seja sobre seus objetivos, suas especificidades ou sobre sua organização pedagógica. Busca-se, ademais, compreender o atual significado de infância através de sua construção percorrida histórica e socialmente.

No primeiro tópico deste capítulo, traz-se um breve histórico da Educação Infantil, contextualizando suas principais características e marcos, no intuito de se compreender avanços e retrocessos no processo constitutivo de uma escola que historicamente e num primeiro momento, apresentava características assistencialistas e, posteriormente, torna-se objeto de análise mais atenta e crítica.

A história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece. (KUHLMAN, 2000, p. 15).

No segundo tópico, destaca-se os marcos legais mais significativos para o Ensino Fundamental e de como estes documentos oficiais norteiam esta nova etapa trazendo os principais conteúdos a serem ensinados em suas respectivas disciplinas e as articulações necessárias a serem realizadas pela equipe docente e pedagógica.

O terceiro tópico apresenta o processo de transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do Estado do Conhecimento utilizando de referencial bibliográfico publicado em artigos científicos, teses, dissertações e eventos afim de conhecer o que já foi publicado e a visão dos respectivos autores acerca deste processo e sua implicação nos dias atuais.

### **1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA**

Temporalmente, a transição da Idade Média para a Idade Moderna, apresenta uma série de mudanças científicas, políticas, humanas e sociais e, no que se refere

ao contexto da Educação, as modificações nas relações para com a criança são bastante significativas considerando a construção do conceito de Infância e os posteriores estudos a esse respeito. A Educação Infantil desde os primeiros momentos de sua organização, era baseada em assistencialismo às crianças, que serviam para ajudar as mães que trabalhavam fora e também as viúvas desamparadas. Outro fator que explicava os meios de organização dessas creches era a exclusão de responsabilidade da paternidade, fazendo com que as mães se tornassem as únicas responsáveis pelo desenvolvimento e cuidado das crianças. Nesse momento não existia uma definição acerca da criança, e a mesma era considerada apenas como um objeto descartável. Alguns fatores foram princípios para que esse cuidado com a criança fosse além do âmbito familiar, dentre eles estão: alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A escola atualmente como uma instituição social, passou por diversos processos e revoluções até chegar no que se conhece hoje. Durante séculos, o ensino nas comunidades primitivas era informal, focado na convivência e sobrevivência dos grupos que transmitiam de forma prática as gerações suas culturas e conhecimentos. O termo escola que do grego *scholé* significa “tempo livre” começa a surgir com a cultura grega, os quais ensinavam aos homens, futuros ocupantes de grandes cargos, o ideal a ser seguido em uma sociedade. Os professores ensinavam sobre arte, política, aritmética e filosofia.

Por volta do séc. XVI, a linha de trabalho exercida nas escolas tinha inclinação inteiramente assistencial e religiosa, à exemplo disso, a acepção da palavra “creche”, tem por significado manjedoura/presépio; em ilustração à perene influência exercida pela religião sobre a educação, cujas expressões são percebidas ainda hoje. (OLIVEIRA, 2002). Para a sociedade elitizada, os religiosos se encarregavam do ensino ambientados em escolas que eram organizadas em mosteiros. Com o crescimento do comércio e da burguesia, a necessidade de leitura e escrita para os processos de compra e troca ficam cada vez maiores, logo, a escola enquanto instituição social se relaciona diretamente ao surgimento do capitalismo, com o objetivo de aumentar cada vez mais as riquezas da elite. Portanto, desde seu início, ela não é neutra, carregando em si concepções ideológicas de cada época. De acordo com Cambi (1999, p. 279):



Os processos educativos penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e às escolas técnicas, por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todo gênero, inclusive os juvenis, como também na formação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno.

A partir da Revolução Industrial e da transformação da família patriarcal em família nuclear, as escolas tornam-se instrumentos de preparação para vida adulta para as crianças ricas, porém, as crianças de famílias pobres não tinham o direito à educação, fato que perdurou durante muitos anos.

No decorrer das décadas, foram implantados espaços alternativos que atendiam crianças de classes menos favorecidas, que se chamava roda dos expostos ou excluídos, onde as crianças eram deixadas por sua mãe, tendo sua identidade preservada. Esses espaços duraram por mais de um século, mas em meados de 1950, o Brasil aboliu esse sistema, sendo o último a acabar com essa forma de acolhimento à criança.

As creches foram criadas nesse período, na intenção de diminuir os problemas sociais que aconteciam devido à miséria das mulheres e crianças, as mesmas substituíam as casas de expostos, com seu caráter assistencial que atendiam as famílias empobrecidas, porém mesmo com todos os pontos que favoreciam o cuidado e desenvolvimento da criança, essas instituições eram mal vistas por serem voltadas à essas crianças pobres e carentes, que buscavam apenas o cuidado com a saúde, alimentação e o corpo em geral.

As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam assim as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família. (OLIVEIRA, 2002, p. 59).

No Brasil, ao longo de sua história, o processo na busca por direitos e igualdade foi lento. Enquanto a França em 1881 já havia determinado a obrigatoriedade escolar, o Brasil ainda era um país escravocrata. A expansão das creches inicia-se apenas na República, durante a primeira metade do séc. XX, onde a Educação Infantil até este momento denominada creche, era destinada aos filhos de operários, enquanto o jardim de infância era exclusivo para filhos de pais com maior poder aquisitivo. Nesse momento, em conjunto com o avanço da industrialização e o

aumento de mulheres de classe média no mercado de trabalho, surgiu a necessidade da criação de mais jardins de infância.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes às Salles d'asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação. (KUHLMANN, 1999, p. 73 apud GUIMARÃES, 2017, p. 89).

Desta forma podemos dizer segundo Abramowicz (2018, p. 33) que a “história da educação de crianças pequenas é marcada fortemente por dualismos e por duas redes de educação: uma para pobres, outra para ricos, redes duais de pretos e brancos.” Em 1942, a Casa da Criança aproximou as instituições, partilhando, em um único espaço, creche e jardim de infância, encaminhando, naquele momento, as crianças entre dois a quatro anos para a creche, e àquelas entre quatro a seis anos para o jardim de infância.

Até 1960 o caráter da Educação Infantil continua sendo assistencial e de saúde, sem relação com a área educacional. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61), há dois capítulos dedicados à educação pré-escolar, malgrado a precariedade da situação das escolas. Como pontuam Saveli e Samways (2012, p. 57): “As pré-escolas públicas não possuíam uma proposta pedagógica organizada; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério.”

A partir da década de 70, o objetivo da Educação Infantil passa a ser de preparação para a escola primária, vista também como uma tática para reduzir a reprovação no 1º grau. Apenas em 1988 com a promulgação da VI Constituição Brasileira após a fundação da República que a Educação Infantil foi aprovada como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, porém não exigindo ainda sua obrigatoriedade. A criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) com a Lei 8.069 de 13 de junho de 1990 contribuiu grandemente para novos olhares acerca dos direitos da criança e do adolescente.

Em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9394/96, definindo a Educação Infantil em seu 29º artigo, como sendo a primeira etapa da educação básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade. A partir do início do séc. XXI, ocorreram duas importantes mudanças para a Educação

Infantil: a primeira acontece em 2006, com a emenda constitucional nº053/2006 que passa a atender crianças de zero até cinco anos de idade, ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos na Lei 11.274/2006 e a segunda acontece em 2009 com a emenda constitucional nº59/2009 que torna a educação obrigatória a partir dos 4 aos 17 anos.

Além disso, a Lei nº12.796 de 2013 que altera a LDB de 96 teve um papel muito importante em organizar a EI em duas etapas: creches para crianças de zero a três anos de idade e pré-escola, sendo obrigatória dos quatro aos cinco anos de idade. Este percurso trilhado pela Educação Infantil é carregado de diferentes concepções, ideias e por grandes esforços de profissionais da Educação que há muitas décadas lutam por esta etapa com um grande valor em si mesmo, porém ainda há muito o que superar em nossa sociedade e conseqüentemente nas escolas.

Logo, é na Educação Infantil que a criança se desenvolve e tem suas funções psicológicas e motoras trabalhadas durante a infância. Ter esta concepção em mente é essencial para que o ato de cuidar e educar integrem-se de maneira que contribuam para a formação do sujeito. Um dos grandes nomes da Educação Infantil, Zilma Ramos de Oliveira, argumenta que:

Dessa forma, propomos que creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade tem muitas raízes e gêneses. (OLIVEIRA, 2002, p. 45).

Cada criança que passa pela escola é única, cheia de pensamentos, ideias e necessidades. Promover a infância é mediar o seu pensar, agir e, conseqüentemente o seu criar, visando na criança um sujeito ativo, participante e em construção; a Educação Infantil assim como o Ensino Fundamental é um meio privilegiado de promoção a esse desenvolvimento. Para que isto aconteça é necessário que todos os envolvidos, pedagogos, gestores e docentes partilhem do estudo e da busca constante por aprofundamentos em teorias que auxiliem este processo. Abramowicz (2018, p. 41) alega que a infância:

É que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na Educação Infantil, as perspectivas singulares constituírem experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança. Se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, devemos buscá-la na própria infância.

Logo se faz necessário estudar diferentes concepções de Infância concebidas durante a história e seus respectivos autores para alinhar a teoria ao conhecimento e

a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil, todos com o mesmo objetivo: promover o desenvolvimento pleno de crianças. E para que esta autonomia seja bem construída, é preciso olhar para a criança como um ser pleno, capaz e diferente do adulto, com suas singularidades e desafios. A infância vem sendo explicada há séculos por diferentes estudiosos, mas é apenas a partir do século passado em que traz um olhar diferenciado para o que realmente é a infância.

Há diversas concepções de infância escritas durante a história. Rousseau (2004) em sua obra “Emílio ou Da Educação”, por exemplo, acredita em um ser que é inocente e puro. Philippe Ariès (1981), importante nome a educação, traz em sua obra “A história social da criança e da família”, uma criança antes vista como um ser que não possuía sentimentos, posteriormente a visão que a infância é “engraçada”, servindo como distração para os adultos e também uma infância em que é preciso trabalhar a partir de métodos e técnicas para igualar sua capacidade ao adulto. Diferentes sentimentos e percepções sucedem-se ao longo dos anos e a visão da criança como “mini adulto” precisa ser desconstruída. Infância é sinônimo de interações, experiências, descobertas, brincadeiras, imaginação e a liberdade de ser feliz no hoje para então crescer como um adulto saudável, capaz de lidar com suas emoções e adversidades do mundo atual.

Nas interações, as múltiplas linguagens podem ser expressas: por meio do afeto, da socialização, do movimento, da fantasia, do imaginário, da arte, isto é, quando se oportuniza às crianças explorarem as diversas linguagens, muitas relações são estabelecidas pelos sujeitos. E nesse processo, no grupo mediado pela linguagem que melhor dominam, isto é, pela brincadeira, que as crianças aprendem o mundo, sua diversidade e o patrimônio criado. (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 1660).

Importante também ressaltar que há diferentes significados do que é ser infância, variando conforme a realidade vivida por cada uma. A partir da localização geográfica, de sua cultura e das condições financeiras da família. A aprendizagem da criança se dá ao longo dos anos, num processo que não acaba, apenas amadurece em seu desenvolvimento físico, cognitivo e motor, trazendo assim contribuições e percepções a partir do que ela vivencia. Logo, independente das concepções de infância em que se estude, reconhecer a criança como ser único e de direitos é o essencial para uma boa prática pedagógica tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, assim como um olhar sensível de toda a equipe docente e gestora, para que os aspectos interacionais não sejam submetidos aos aspectos mais formais e burocráticos.

## 1.2 ENSINO FUNDAMENTAL E INFÂNCIA

Posteriormente à etapa da Educação Infantil, inicia-se o Ensino Fundamental, denominado o ciclo mais longo da Educação Básica, pois compreende a fase do 1º ao 9º ano e atende crianças dos 6 aos 14 anos de idade, com competências, habilidades, seriação e áreas de conhecimento, que são compreendidas como disciplina. Há também documentos norteadores como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)<sup>28</sup>, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2017).

O processo de mudanças entre uma etapa e outra, está relacionado a vários aspectos, que dizem respeito tanto à adequação da criança, muitas vezes a uma nova instituição de ensino, como também em seus processos individuais ressaltados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que podemos descrever como aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, e outros que podem desestruturar ou confundir a criança nesse período, pois é o momento em que a mesma está se habituando à um novo cenário, com um novo ritmo de ensino, novas propostas e até mesmo nas questões lúdicas, que devem ser bastante valorizadas e pautadas nas experiências vivenciadas na Educação Infantil, além da necessidade de um bom planejamento e suporte na etapa anterior, para que a adaptação aconteça de forma natural.

Nesse momento as crianças estão passando por diferentes situações necessárias e importantes para seu desenvolvimento, causando alguns conflitos internos, que acabam refletindo na sua relação com o outro e com o mundo. O contato com as diversas linguagens, incluindo a escrita, o uso da matemática, relações sociais, entre outros aspectos, servem como base para a construção de novas

aprendizagens e, principalmente, a afirmação da identidade da criança e sua relação com o coletivo, que resulta em uma valorização das diferenças encontradas.

É nesta nova etapa que elas encontram o novo, o entusiasmo em aprender a ler e escrever, diversas formas de organização tanto físicas presentes no ambiente, quanto sociais, novas regras, burocracias e atividades. Sendo de extrema importância o olhar sensível do professor também nesta fase para diversas questões que surgem e são singulares, diferentes para cada criança.

Enfrentar mudanças, vir a frequentar um novo ambiente, provoca entusiasmo pela novidade, como também certa preocupação, ansiedade e medo. No novo ambiente as crianças vão se mostrar às outras, muitas vezes desconhecidas. Além disso, carregam a tristeza da separação dos amigos queridos que deixam de ver quando param de ir à creche. (SILVA, 2019, p. 62).

Em seus aspectos legais, a etapa do Ensino Fundamental está dividida em duas partes, a primeira que contempla os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e a segunda que diz respeito aos anos finais, do 6º ao 9º ano. Na primeira parte, acontecem as mudanças no relacionamento dos sujeitos, e a afirmação da identidade em relação ao coletivo, concretizando assim uma maior desenvoltura e autonomia, ampliando sua interação com o meio. Na segunda parte, ocorrem mudanças que dizem respeito à estrutura educacional, principalmente a diferenciação dos componentes curriculares, oferecendo aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens, fazendo com que haja integração entre elas.

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, contemplam a fase da alfabetização, momento em que se amplia o desenvolvimento da oralidade, compreensão e representação, que são elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética, favorecendo um salto na aprendizagem e suporte para desenvolvimento de demais habilidades, que compreendem situações cotidianas referentes ao meio que está inserida.

Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010<sup>29</sup>, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (BRASIL, 2010).

Nesse momento, é possível consolidar e aprofundar todos aqueles conhecimentos que a criança teve durante a etapa da Educação Infantil, somando um repertório de práticas, linguagem, relações interculturais, considerando todos os

conhecimentos prévios da criança, seus interesses, expectativas e tudo o que ainda é possível aprender.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente no 5º e 6º ano, faz-se necessário adaptações e articulações, assim como acontece da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois os alunos se deparam novamente com um processo de transição, para evitar qualquer tipo de ruptura no processo de aprendizagem, garantindo assim maiores condições de sucesso e a internalização de diferentes estratégias de organização dos conhecimentos das distintas áreas. Para Kramer (2007, p. 19),

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõe educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los a experiência com a cultura.

Após esta breve reflexão, entende-se que os períodos correspondentes a Educação Infantil e o Ensino Fundamental formam um diálogo e tornam-se indissociáveis e complementares, de certa forma, um serve de base ao outro, uma vez que introduz situações e fatores necessários para que o aluno possa se desenvolver integralmente no decorrer dos processos, através de interações em ambas às etapas.

### 1.3 APROXIMAÇÕES COM A TRANSIÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Para se aproximar do tema do trabalho desenvolvido, assim como possibilitar uma melhor compreensão inicial a respeito da transição, seus desafios e possibilidades, é fundamental estar em contato com outros autores e artigos sobre o assunto. Portanto, foi realizado um estudo do Estado do Conhecimento, sendo este resumidamente apresentado como um mapeamento de toda produção acadêmica sobre um determinado assunto. Este mapeamento identifica o que os pesquisadores estão discutindo sobre o assunto e suas lacunas, o que ainda falta ser trabalhado e desenvolvido. Logo, Ferreira (2002) argumenta que o Estado do Conhecimento tem como objetivo fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção.

Foram realizados um levantamento bibliográfico em três diferentes bibliotecas virtuais de produções científicas no campo educacional. Através do Portal de

Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e também da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Pelo portal da Capes, realizamos a busca na plataforma usando os descritores “Transição”, “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental”, tendo como referência um período de cinco anos (2015-2020), sendo encontrados no total 173 artigos, teses e dissertações. Destes materiais, dez ao total foram selecionados, dos quais tinham relações diretas com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os dados referentes aos materiais foram organizados em uma tabela com o título, autor, tipo de produção, instituição, ano e palavras-chaves.

O primeiro artigo que tem grande destaque encontrado na busca da CAPES foi das autoras Adriana Zampieri Martinati e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, a pesquisa foi realizada em 2015 como trabalho de campo com o objetivo de entender a transição na perspectiva das crianças e professoras. Através de observações, entrevistas, análise documental e questionários, elas acompanharam dez crianças com a turma de EI e posteriormente com a turma de primeiro ano do EF. Como resultado, foi perceptível a desconsideração das necessidades e motivação das crianças durante este processo, sendo levado em maior consideração a necessidade de aprender a ler, escrever e calcular rapidamente, deixando de lado o brincar.

O artigo “Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos” dos autores Marciel Barcelos, Wagner dos Santos e Amarílio Ferreira Neto busca compreender quais concepções de criança, infância e escolarização estão presentes nos cotidianos de quem está dentro da escola: professores e coordenadoras e como suas experiências perpassam pelas ações docentes. A pesquisa é de 2015, com caráter etnográfico, utilizando narrativas, registros de campo, entrevista e grupos de conversa com uma escola de ensino fundamental do Espírito Santo. Como resultado, foi possível identificar as estratégias produzidas para ajustar as rotinas das crianças, tendo uma intencionalidade no EF maior do trabalho pedagógico na escrita, leitura e cálculo e a EI como um lugar de saber não escolarizado.

O estudo de 2015 “Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade” das autoras



Edilamar Borges Dias e Rosânia Campos é fruto de uma pesquisa desenvolvida na cidade de Joinville, Santa Catarina, com o objetivo de discutir como as crianças vivenciam a passagem das duas etapas. Como metodologia, foi utilizado observação participante, diário de bordo e registro fotográfico, sendo estes analisados a partir da Sociologia da Infância e da psicologia sócio histórica. A pesquisa indica que estar na escola já é um grande desafio para as crianças, envolvendo diversos assuntos como o corpo, a adultização, as políticas educacionais e a alfabetização. Para as crianças, significa muito fazer parte desse processo, pois indica que estão crescendo e já podem fazer parte do mundo letrado. Para as autoras, dois meses entre EI e EF já intensificam várias burocratizações, sendo necessário pensar em práticas que promovam a autonomia e curiosidade para as crianças.

O artigo publicado em 2020 por Ecleide Cunico Furlanetto, Aline de Souza Medeiros e Karina Alves Biasoli intitulado “A transição da educação infantil para o ensino fundamental narradas pelas crianças” traz o importante papel de ouvir os sentidos e experiências das crianças através de narrativas. Foi uma pesquisa desenvolvida com seis crianças que saíram da EI e ingressaram no EF. Com um aporte teórico baseado na educação e na Sociologia da Infância, a pesquisa indica tensões nesta transição, de um lado as crianças são atraídas pelas inovações oferecidas na nova escola, de outro sentem ansiedade, sofrimentos e a diminuição de uma rotina lúdica com brincadeiras e acolhimento. Para as autoras, há a necessidade de um diálogo da EI com o EF, tendo as vozes das crianças como ponto de partida na elaboração do planejamento pedagógico.

O artigo “A centralidade das infâncias e do brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” publicado em 2019 pelas autoras Arlete Aparecida Bertoldo Mirrando e Daniella Salviana Faria, é fruto de uma pesquisa de mestrado que procurou compreender como o lúdico, o brincar e a infância são concebidos por professores e pelas crianças no processo de transição, a partir de sinalizações e manifestações no cotidiano escolar. O resultado indica que aqueles professores que participam de estudos sobre a infância, valorizam e fundamentam suas organizações no lúdico e no brincar com alguns momentos planejados para esta finalidade. E as crianças do 1º ano do EF ainda apresentam esse desejo da brincadeira e de explorar diversas linguagens. Para as autoras, é preciso, portanto, construir currículos culturais onde haja um ambiente acolhedor e o reconhecimento das vozes das crianças.

O artigo “Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental”, publicado em 2018, pelas autoras Claines Kremer, Carolina Gobato e o autor Leandro Forell, discutem a transição da EI para o EF a partir dos significados das crianças utilizando uma etnografia com 14 crianças da escola pública. No trabalho, as autoras destacaram no primeiro eixo que os momentos vivenciados na pré-escola apresentam significados distintos. No segundo eixo, percebe-se a ausência da brincadeira, traçando meios para reverter a situação. O processo de apropriação da escrita e a diminuição do brincar causa bastante aflição nas crianças, por isso, seria necessário que as instituições de ensino revisassem os modos de transição, contemplando principalmente a infância.

O autor Fernando Ferrão dos Santos, destaca em sua dissertação “Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais” publicado no ano de 2016, que se faz necessário assegurar os direitos da criança, de forma real e concreta, favorecendo a elas o seu desenvolvimento integral baseado também no brincar, no tempo e no espaço. Outro aspecto citado ao longo do texto, é o confronto entre teoria e prática e a dificuldade que há em possíveis mudanças dentro do espaço escolar. O autor também aponta que as crianças não são questionadas sobre suas percepções da organização do tempo e dos espaços da escola. A pesquisa apresenta-se de maneira qualitativa e de cunho etnográfico, baseada em referenciais teóricos. Ao longo do trabalho também foram destacadas documentações pedagógicas por meio de desenhos produzidos pelas crianças.

A dissertação “Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental”, foi escrito no ano de 2016, pela autora Lezi Aparecida da Silva e analisa narrativas de professoras e coordenadoras sobre o trabalho desenvolvido com a matemática no processo de transição da criança para o ensino fundamental. Teve como base alguns referenciais teóricos pautados na perspectiva Histórico Cultural. A autora pontua que as práticas que envolvem a matemática na fase de transição não exploram e não valorizam a espontaneidade da criança e que as coordenadoras da SME demonstram em suas falas, a ausência de um documento que englobe orientações metodológicas que norteiam o trabalho a ser feito nesse processo de transição do EI para o EF.

A autora Joana Zanatta publicou sua dissertação no ano de 2017, com o título “Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma

leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano” e tem como princípio, dar voz às crianças nesse processo de transição da EI para o EF, levando em consideração o fato de que os estudos tem como foco principal a visão do adulto sobre esse momento. Para isso, foram realizadas entrevistas em forma de roda de conversa com 20 crianças do 1º ano, sendo possível perceber grandes impactos nas falas das mesmas, não necessariamente negativo ou positivo, mas indicando a mudança em vários aspectos da criança.

A tese “Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” da autora Luciana dos Santos Gonçalves, foi publicada em 2020 pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, busca analisar como a criança age quando se depara com situações que podem mudar sua forma de ser, sentir, agir, e principalmente na perspectiva da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde são elencados vários aspectos como o que a criança espera do EF e qual a importância do brincar para a mesma. A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI 1 e EMEI 2) e, após a passagem das crianças da EMEI1 para o 1º ano do Ensino Fundamental, junto com sua nova turma, no 1º semestre de 2018 (na Escola Municipal de Ensino Fundamental 1 – EMEF1).

Da mesma forma, foram levantados e analisados os anais apresentados no Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), promovidos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná na cidade de Curitiba, tendo como referência os cinco últimos eventos, que ocorrem a cada dois anos, com o objetivo principal de discutir sobre a educação e suas relações com a pesquisa, prática, teoria e formação levando em consideração o contexto e a sociedade atual. Conta com a participação de professores da educação básica, educação superior, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação. A busca foi feita a partir da biblioteca virtual da plataforma do evento, filtrando os trabalhos pelo ano (2011-2019) e pela palavra-chave “transição”. Ao todo foram encontrados 17 trabalhos e destes 9 foram pertinentes para o tema da nossa pesquisa, sendo organizados em uma tabela para melhor análise com o título, ano da edição do evento, tipo do trabalho. Foram encontrados neste recorte, dois relatos de experiência, dois pôsteres e seis de comunicação, além de estarem dentro de eixos temáticos desenvolvidos pelo

Educere, sete em “Educação da Infância”, um em “Cultura, Currículo e Saberes, um em “Formação de Professores” e um em “Alfabetização, leitura e escrita.”

O primeiro trabalho “Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos: a voz da criança no processo de transição escolar” apresentado como Comunicação no eixo “Educação e Infância” em 2011, das autoras Zampieri e Rocha, objetivou analisar como tem se construído essa “passagem” das crianças da EI para o EF, procurando dar a elas vozes e interpretações, através de instrumentos como a entrevista reflexiva, o desenho dialogado, a entrevista narrativa, a observação participante e a análise documental. A pesquisa é qualitativa com abordagem na teoria histórico-cultural e teve como sujeitos as crianças no processo de transição da EI para o 1º ano das escolas municipais de Campinas. As autoras captaram que a transição impacta diretamente no desenvolvimento biopsicológico dos alunos e que a entrada no EF é marcada por atividades mais sistematizadas, sendo que a atividade lúdica se torna um grande benefício nas duas etapas da educação básica, podendo assegurar um desenvolvimento saudável.

Já o trabalho apresentado como comunicação na edição do evento de 2015 pelas autoras Joana Zanatta, Vera Inês Marcon e Maria Lucia Marocco Maraschin, “O processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Desafios e possibilidades”, problematiza a transição a partir da implementação da Lei 12.274/2006. Lei que como falado anteriormente, possibilitou a matrícula das crianças de 6 anos no EF. A pesquisa foi feita a partir do “Estado da Arte”, analisando o que dizem as produções nacionais a respeito da transição, quais suas temáticas investigadas e suas contribuições. A autora afirma que esta catalogação traz um movimento inicial de atenção a este tema, porém os estudos ainda carecem de maiores reflexões e falas, para que cada vez mais este processo aconteça de forma natural, sem rupturas e respeitando a singularidade.

Ainda na edição do evento de 2015, o trabalho “Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças” das autoras Ediamar Borges Dias e Rosânia Campos, faz parte de mais uma pesquisa em que traz o olhar e a voz das crianças para o trabalho, como produtoras de cultura e do protagonismo infantil. É resultado de uma pesquisa de caráter etnográfico e que foi construída em dois momentos, primeiro ao acompanhar as crianças que frequentavam o período da EI e no próximo ano acompanhar o mesmo grupo que crianças que estavam então no primeiro ano do EF, na rede municipal

pública de Joinville. Para isto foram utilizadas a observação participante, o diário de bordo, registros fotográficos, conversas e atividades com as crianças. Podemos perceber ao longo do relato que as crianças que participaram da pesquisa possuem uma grande expectativa para entrar ao EF, pelo desejo principalmente de ler e escrever, no entanto, elas se depararam na maioria das vezes com um currículo rígido, composto de estratégias de ampliação da relação com o saber.

Damos destaque ao ano de 2019 na edição do evento, que começou a receber maiores contribuições a respeito desta temática da transição. Selecionamos ao todo, seis trabalhos desta edição e que são pertinentes para a nossa pesquisa. Iniciando com o relato de experiência da autora Andriele Silveira Azeredo da Costa e coautoras Lara Gabriela Matoso e Kelly Werle, que possui um título criativo no trabalho “Agora somos mocinhos: Das rupturas a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental”, que reflete sobre a continuidade e rupturas que acontecem nesse processo, onde muitas vezes se ouve na voz das crianças uma internalização do discurso adulto que acaba fragmentando a infância. A partir de observações realizadas em turmas de primeiro ano do EF e de pesquisas sobre quais documentos legais dão subsídios a este processo, o relato conclui que é necessário um olhar sensível principalmente do professor para neutralizar esta transição.

O resumo de 2019 “Os ritos de passagem presentes na transição da educação infantil para os anos iniciais” da autora Sheila Machado dos Santos Moretti, apesar de abordar sobre a transição, traz um objetivo diferenciado para compreendê-la a partir das teorias dos ritos de passagem, como as teorias da Sociologia da Infância, observando e ouvindo no cotidiano escolar como acontecem os conflitos de relações interpessoais e sociais diante da realidade destas passagens. Para a autora, foi possível perceber que as professoras tanto da EI como do EF sentem uma perda nesta passagem e que se continuassem com as crianças nesses dois períodos poderiam dar uma melhor continuidade ao trabalho. A pesquisa enfatiza que o rito que as crianças vivenciam nesta transição é um elemento da construção e de afirmação da identidade a partir de suas culturas, já os ritos de ordem presentes na escola demandam regras e disciplinas que agora o aluno precisa cumprir.

O trabalho “O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: pontos e contrapontos” também de 2019 das autoras Surama Angélica da Silva, Charllane Synara Assis dos Santos e de Aline da Silva Ferreira Aderne compartilha sobre esta temática a partir de suas atuações enquanto professoras da

Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que interpreta a realidade a partir de interações entre a observação e a formulação de conceitos. A transição na perspectiva delas acontece mais como ruptura do que como continuidade, em relação a menos tempo de brincadeiras, de interações entre as crianças e no confinamento da sala de aula, além também do espaço ser todo reconfigurado. Também é interessante destacar as falas de competitividade por parte das famílias que as autoras percebem, dando a criança mais atividades e mais exigências para satisfazer as expectativas dos adultos.

Um dos trabalhos de 2019 foi apresentado no eixo de Formação de Professores, denominado “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de profissionais da rede municipal de ensino de São Paulo” da autora Angélica de Almeida Merli. É um recorte da sua pesquisa de doutorado que traz a discussão da temática no campo prático de atuação docente, as escolas. A ideia inicial da pesquisa era investigar quais trocas são possibilitadas ao reunir profissionais das duas etapas: EI e EF em encontros formativos para a docência. Temáticas como espaço, tempo e disciplinarização se fizeram presentes nesses encontros, acontecendo assim novos debates, reflexões e proposições práticas para pensar o trabalho das crianças sem rupturas e formando uma parceria ainda maior entre profissionais dos dois segmentos educacionais.

As autoras Elvenice Tatiana Zoia e Heloisa Toshie Irie Saito desenvolveram o trabalho de comunicação “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Aspectos legais e desafios para a prática pedagógica” em 2019 no evento com o objetivo de analisar as orientações que foram estabelecidas pela legislação nacional e estadual neste processo de transição, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica de 2013, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e o Referencial Curricular do Estado do Paraná de 2018. Como resultado para as autoras, os documentos analisados apresentam princípios de como orientar o trabalho nas escolas, a preocupação na continuidade, a ludicidade, a não antecipação de conteúdos. Porém, não é indicado estratégias para este momento. Por isso é necessário haver discussões coletivas em bases legais, teóricas e práticas para definir ações entre os profissionais. Na fala delas, destaca-se que falta uma reorganização curricular e não apenas adaptações para atender as leis.

“Pontos intercontextuais a partir das dimensões tempo e espaço na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” também é um trabalho de 2019 das autoras Lurdete Castelan Novicki e Francini Scheid Martins e é fruto de estudos do grupo de pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPFESC) e do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu (LAPSB) ambos da Universidade Federal de Santa Catarina. A investigação se pautou em apontar dificuldades neste processo a partir de um estudo etnográfico realizado no município de Florianópolis. Através de conversas, estudos, opiniões, registros e análises foi possível as autoras perceberem principalmente a ausência de tempos e espaços estruturados, marginalizando o lúdico e os jogos simbólicos no EF.

Deste mesmo modo, foram levantados trabalhos disponibilizados na plataforma ANPEd Sul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a qual é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação a professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Para realização da busca, utilizou-se o filtro com a palavra chave “transição”, com o intuito de selecionar trabalhos das 5 últimas edições. Foram encontrados somente dois trabalhos pertinentes ao assunto e que serão mencionados a seguir.

O trabalho “Proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental” escrito pela autora Edinéia Castilho Ribeiro, foi publicado no ano de 2015 e tem como objetivo entender a proposta curricular da Educação Infantil e como ela engloba a transição para o 1º ano do Ensino Fundamental; a pesquisa analisa os fatores que envolvem a concepção de infância e educação, baseado na psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky. A pesquisa apresenta uma metodologia de abordagem qualitativa, realizada de forma bibliográfica e documental. Através desses processos, a pesquisa aponta que a Educação Básica não favorece uma boa articulação entre EI e EF e que isto demonstra a necessidade de superar concepções errôneas sobre as crianças.

O segundo trabalho “O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos”, escrito pela autora Arleandra Talin do Amaral, publicado no ano de 2009, pela Universidade Federal do Paraná, busca identificar quais estratégias as crianças constroem entre

elas e com os adultos, na mediação do processo educativo especificamente na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, abrangendo também questões como: as perspectivas das crianças sobre o que é ser criança e viver a infância na escola de ensino fundamental. Utiliza-se metodologia de cunho etnográfico em pesquisa de campo. Para a autora, a antecipação da entrada das crianças no EF se caracteriza como uma perda do brincar, defendendo a necessidade de ter mais pesquisas sobre esta temática para revelar com maior profundidade os impactos causados.

Após o levantamento e uma melhor análise dos trabalhos relacionados à transição, podemos elencar os pontos em comum que as produções apresentam. É importante destacar que esta temática ainda conta com poucas e recentes produções, pela justificativa de que a Lei do ensino de 6 anos também se faz recente no Brasil. Os trabalhos começam a ganhar maior espaço de discussão em artigos a partir do ano de 2015 como base os estudos publicados na Capes e em eventos, um exemplo prático é a edição de 2017 do EDUCERE que não apresentou nenhum trabalho em relação ao tema e em contraponto em 2019 teve seis apresentações sobre. Portanto, as temáticas são recentes e como aportes teóricos buscam-se subsídios em documentos legais que abordam sobre a transição dos 6 anos, na Sociologia da Infância e na Psicologia da Educação.

A grande parte dos trabalhos trazem em seus escritos e também como metodologia, a importância de dar voz à criança e a sua autonomia, através de planejamento para as duas etapas, coerentemente pensado para uma boa adaptação dos alunos. Os pesquisadores em seus relatos, trazem a opinião de profissionais, professores e pedagogos sobre a transição, mas principalmente às falas das crianças através de narrativas, relatos e percepções, o que deixa o trabalho do autor com um maior significado. As conclusões após as etapas de pesquisa são a respeito da falta do lúdico e de interações entre as crianças no Ensino Fundamental, constantemente percebidos durante a presença dos autores em sala de aula, além de legislações, currículos e formações onde faltam estratégias para ambas as etapas, havendo uma necessidade de diálogo maior entre as duas etapas. Em todos os trabalhos, olha-se para a transição como uma passagem, um rito, um ciclo que se inicia e se fecha, mas que na maioria das vezes encontra rupturas e desafios.



## **CAPÍTULO 2- A PERSPECTIVA PSICOLÓGICA INTERACIONISTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Frente a demanda de responder ao questionamento principal desta pesquisa, a respeito dos desafios da transição sob a perspectiva da Psicologia da Educação, faz-se necessário compreender o referencial teórico a partir do qual a criança, nosso principal foco de trabalho, é interpretada sob a luz de concepções advindas da perspectiva interacionista, a qual considera que condições orgânicas e socioculturais exercem, juntas, influência no processo de desenvolvimento dos seres humanos. A perspectiva interacionista parte do pressuposto que o processo de apropriação do conhecimento resulta da experiência vivida pelo homem em práticas sociais. Sob essa ótica, é pertinente afirmar que o desenvolvimento da criança está intimamente atrelado às relações que esta mantém com seus pares mais experientes.

Reconhecer a infância e o que ela implica na transição das etapas a partir dos pressupostos interacionistas nos faz considerar Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky como pesquisadores que oferecem um aporte necessário para o estudo da criança, concebida como um sujeito ativo, completo e concreto, que se constitui a partir das interações que estabelece com a cultura que a cerca.

Portanto, este capítulo tem por objetivo abordar os principais elementos teóricos da obra dos três autores mencionados, buscando articulá-los com o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na organização do capítulo, no primeiro tópico, a teoria de Henri Wallon é abordada, iniciando com uma breve biografia do autor, seguida por uma síntese dos pressupostos centrais da sua teoria, a qual aborda a criança tanto na perspectiva mental, quanto emocional e motora. O capítulo contempla conceitos concernentes às etapas do desenvolvimento, à construção do eu e do outro e à afetividade como essência do ser humano, elencando assim seus principais pontos.

No segundo tópico, Jean Piaget é descrito através de sua pequena biografia e em seguida suas contribuições que revolucionaram a forma de compreender a criança em sua inteligência e como esta constrói seu conhecimento a partir de reconstruções.

No terceiro tópico deste capítulo a respeito das teorias dos autores, Lev Vygotsky é também apresentado biograficamente e em seguida sua teoria histórico-cultural é discutida em seus diversos pontos tendo a cultura como elemento-chave para o desenvolvimento da criança que desde seu nascimento é um sujeito histórico

e cultural com diferentes formas de conceber o homem, o mundo e a sociedade a partir da história de gerações anteriores.

Por fim, no último tópico, os três autores da perspectiva interacionista são abordados de forma simultânea. Estes referenciais teóricos servem de aporte para se discutir os dados e resultados da pesquisa no capítulo seguinte.

## 2.1 HENRI WALLON E A CRIANÇA COMPLETA

Quando falamos de desenvolvimento integral da criança (intelectual, afetivo e social) dentro da área da Psicologia da Educação, diretamente nos recordamos de um revolucionário para a prática educativa, Henri Paul Hyacinthe Wallon. Nascido em 1879 em Paris na França, atuou como médico, psicólogo, filósofo e político, viveu até seus 83 anos, falecendo em 1962 em Paris. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial, como professor na Universidade de Sorbonne, coordenou o projeto de Reforma do Ensino na França, lançou uma revista e criou um laboratório de psicologia. (NASCIMENTO, 2004). Suas obras principais e muito estudadas até hoje são “Evolução Psicológica da Criança” (1968); “Psicologia e Educação na Infância” (1975); “Objetivos e Métodos de Psicologia” (1975); “Origens do Pensamento da Criança” (1989).

Apaixonado por estudar as estruturas orgânicas que fazem parte do desenvolvimento psíquico do ser humano, Wallon defendia que a criança dentro da sala de aula vai além de um cérebro para responder prontamente as questões, elas possuem emoções e um corpo, assim, sua teoria aborda um desenvolvimento cognitivo centrado na psicogênese da criança completa.

Estabelecendo relações recíprocas entre a psicologia e a pedagogia, fundamentava sua epistemologia na dialética e, diferente de outras teorias do desenvolvimento infantil, seu estudo não é linear, havendo várias possibilidades de evolução para a criança, rupturas e grandes mudanças em cada etapa. Avalia a qualidade do desenvolvimento, pois inserindo-as em um contexto de boas relações históricas, culturais e interpessoais, elas se tornam privilegiadas biologicamente e socialmente. O objetivo de Wallon, segundo Nascimento (2004, p. 47) era “compreender o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, privilegiando a pessoa em sua totalidade, nas suas expressões singulares e na relação com os outros.”

Logo, a sua teoria envolve tanto o campo mental quanto emocional e motor, ou seja, olha para a criança completa reunindo estruturas cerebrais e de movimento. Para Wallon, o ato mental se desenvolve pelo ato motor e vice-versa, sendo que um depende do outro para progredir e necessita estar no meio. Este elemento para seus estudos, estabelece a importância da interação com o ambiente que cerca a criança, é a partir dele que ela constrói sua autonomia, personalidade e individualidade, “o meio é um complemento indispensável ao ser vivo.” (WALLON, 1986, p. 168).

Com o meio sendo um fator primordial em seu progresso, a emoção para Wallon é o que irá conectar a criança ao outro, para Nascimento (2004, p. 56), “a emoção, simultaneamente biológica e social em sua natureza é o primeiro ponto de comunicação entre a criança e o meio envolvente”. Quando compreendemos que a criança é herdeira desta cultura e cresce em uma inteligência integral a partir da relação razão, emoção, afetivo, motor e cognitivo, a sensibilidade interna e externa da criança vão aflorando conforme sua evolução e pelas experiências que vivencia, o que constituem grandes referenciais para o seu desenvolvimento. Brevemente podemos definir a afetividade como as ações, emoções e movimentos que causam um impacto no outro e em si mesmo, o cognitivo é visto como uma ação cerebral direta sobre o meio físico e a emoção constitui condutas mais profundas e uma das primeiras formas de organização mental para Wallon (1995, p. 276):

Os primeiros sistemas de reações organizados sob a influência do ambiente, as emoções, tendem tão somente a realizar, por meio de manifestações consonantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidades entre o indivíduo e os que o cercam. Elas podem, sem dúvida, ser encaradas como a origem da consciência, porque, pelo jogo de atitudes determinadas, elas exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só constituem o ponto de partida da sua consciência pessoal por intermédio do grupo onde elas começam por fundir-se e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais ser-lhe-ia impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e dele mesmo.

Em seguida, será abordado as etapas do desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo para este estudioso, primeiramente é preciso compreender o que Wallon denomina como a construção do “eu e do outro” para a criança.

Esta construção tem como base a criança como um ser completo e dependente do Outro, que se constrói nela mesma e a partir das pessoas próximas a ela desde o seu nascimento, vivenciando fases onde os quatro elementos básicos estão mais ou menos ativos, dependendo da idade. A construção do “eu e do outro” não tem um limite ou fim, acontece durante toda a vida do ser humano e

especialmente aqui neste trabalho, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Durante este processo, a construção do “eu” é a o mesmo tempo a construção do “não eu”, da negação do outro onde a criança é capaz de descobrir a si mesma, a chamada crise de oposição, onde até mesmo o sofrimento pode ser um estimulador. Mais especificamente, a partir dos 3 anos, a criança já é capaz de se perceber a si própria e ao que é exterior a si. Nesta teoria, encontramos a linguagem como um suporte, um instrumento para a criança construir os seus pensamentos no “eu” a partir das fases em que vivencia através do “outro”. Também, são estas interações que vão determinar como o sujeito irá agir no mundo e como será sua personalidade, pois para sua teoria:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro. (WALLON, 1975, p. 159).

Assim sendo, somos capazes de compreender a criança autora de sua história, com características específicas, a partir do momento em que ela se conhece e toma consciência de si e do outro. Se este desenvolvimento acontece de forma integral, também é necessário integrar todas as práticas pedagógicas de maneira que propicie um complemento desenvolvimento: afetivo, motor, cognitivo e emocional, sendo o adulto e no caso da educação, o professor, figura mediadora principal entre este desenvolvimento e o meio em que está inserida. “A criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (WALLON, 1998, p. 27). É a partir destas reflexões críticas, que se faz essencial conhecer brevemente as etapas do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo descritos por Wallon.

Quando pensamos na palavra “afetividade”, provavelmente pelo senso-comum, podemos ser levados a relacionar com carinho, beijos e abraços, principalmente se esta palavra estiver relacionada as crianças. Na psicologia de Henri Wallon, este significado não é diferente, porém ele vai além. Afetividade para este estudioso é afetar e ser afetado de alguma forma durante diversas fases da vida. O bebê, por exemplo, que é afetado por um objeto externo a ele ou a uma sensação interna como fome, medo, sono e que pelo seu choro, uma das formas de demonstrar suas emoções, afeta sua mãe que age para atendê-lo, estabelecendo assim relações afetivas desde o início de sua vida. Logo, coisas positivas e negativas, situações que

nos agradam ou não são modos de desenvolver a afetividade, que estão presentes em nossa vida assim como o ato motor e cognitivo.

Assim como as outras etapas de desenvolvimento, para Wallon a afetividade segue uma “linha” de evolução, constituindo um papel fundamental na construção do sujeito. A primeira expressão e a mais importante de afetividade é a emoção, ela possui uma estrutura orgânica a qual não pode ser controlada pela razão. É a partir dela que as pessoas reagem de formas “irracionais” em momentos atípicos, como em um roubo, por exemplo. Wallon na teoria educacional, dá destaque para essa expressão pela criança dar indicadores de como se sente em casa, na sala de aula e assim o adulto, seu principal mediador para o meio, conseguir estabelecer estratégias para agir.

A segunda expressão da afetividade é o sentimento que diferentemente da emoção, apresenta um caráter um pouco mais cognitivo, pois a criança nesta fase já é capaz de descrever e reconhecer o que a afeta, se está triste ou feliz, por exemplo, porém ainda não é capaz de controlar esses sentimentos de uma maneira confortável a ela e ao outro. Portanto, na terceira expressão de afetividade, a paixão, a criança se tornar enfim capaz de se autocontrolar pela busca de um propósito.

A partir destas expressões presentes na afetividade vale ressaltar que apesar de se conectarem pela teoria, não são sinônimos e possuem suas diferentes características, a inteligência vai se desenvolvendo simultaneamente a afetividade. Na prática pedagógica, mais do que desenvolver boas relações sociais com os alunos, a afetividade pode ser utilizada como uma estratégia para contribuir neste desenvolvimento integral. Para Costa (2017, p. 5):

A afetividade no desenvolvimento humano, especialmente na Educação, envolve o acreditar que a criança é capaz de se tornar uma pessoa mais autônoma nas resoluções de problemas em sua vida e ser socialmente participativa ao interagir com o meio.

Tais mediações da afetividade, na transformação da relação professor e aluno, podem contribuir para uma educação mais leve e amorosa, capaz de desenvolver na criança respeito pelo outro, mas também por si mesmo, aprendendo a identificar suas qualidades e defeitos com mais segurança. Quando o professor em sala de aula é capaz de ouvir com atenção, olhar nos olhos, demonstrar sorrisos, pegar no colo, ele é capaz de afetar seu aluno de maneira positiva, construindo um mundo exterior mais justo.

Todo esse processo de construção de concepção de si e do outro, está pautado em uma série de etapas que Wallon aponta nos estágios de desenvolvimento, de maneira a identificar por meio deles as formas como ocorrem as manifestações da criança, que inicialmente são impulsivas, e que preparam a etapa emocional. Portanto, esse primeiro estágio, denominado impulsivo-emocional, se estende no período de 0 a 1 ano da criança e está relacionado ao fechamento da consciência sobre si, ou seja, inicia-se o processo de diferenciação entre si e o outro e a criança passa a explorar os elementos presentes no mundo exterior. A partir disso, acontece a passagem para o estágio sensório-motor e projetivo, isso se dá de maneira automática, levando em consideração a exploração sensorial do mundo, denominada objetiva, que se completará com o andar, possibilitando a criança o deslocamento no ambiente, podendo explorar o mesmo.

No estágio sensório-motor e projetivo, que ocorre de 1 a 3 anos da criança, há a significação dos objetos, que deixam de ser somente explorados e passam a ter um sentido para a criança, emancipando a mesma da realidade. Nesse período a criança tem suas próprias experiências em contato com o objeto, significando o mesmo e/ou internalizando sua função. A partir desse período, a criança já inicia o processo de nomeação do objeto, ampliando seu desenvolvimento e voltando-se cada vez mais para o mundo humano, simulando situações de imitação, oposição e sedução. A esse estágio, Wallon denomina Personalismo, que se estende dos 3 aos 6 anos de vida da criança.

Nesse momento, a criança começa a adquirir mais autonomia e percebe o mundo e os objetos ao redor de maneira mais precisa, já consegue imaginar e pensar sobre o objeto mesmo sem tê-lo de maneira concreta, esse estágio é chamado de Categorical e percorre entre os 6 aos 11 anos da criança. Por fim, a adolescência, que ocorre a partir dos 11 anos da criança, é a etapa onde o sujeito se volta totalmente para o mundo humano, diferenciando-se dos outros pelo seu ponto de vista, que pode ser contrário aos demais. Nesse momento, o sujeito já tem uma postura de posicionamento sobre os diversos fatores a que é submetido.

As etapas de desenvolvimento não se apresentam de maneira linear, portanto vão acontecendo de forma gradativa e variam de acordo com cada criança, ora predominam fatores voltados ao afetivo ligados ao mundo humano, ora ao cognitivo, que diz respeito ao mundo físico, todo esse processo deve ser considerado levando em consideração a cultura e o ambiente em que a criança está inserida.

## 2.2 JEAN PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Um dos maiores nomes mundialmente conhecidos na psicologia da educação e na pedagogia e de maior contribuição para compreender o desenvolvimento da criança e a sua aquisição de conhecimento é Jean William Fritz Piaget. Nascido em 1896 em Neuchatel, cidade da Suíça, foi um biólogo, epistemólogo e psicólogo. Desde sua infância, se interessou pela história natural, lecionou em diversas universidades da Europa, passando a maior parte da sua vida na Universidade de Genebra. Também revolucionou os laboratórios de psiquiatria com a sua teoria da epistemologia genética. Faleceu em 1980, aos 84 anos em Genebra, Suíça. (MONTROYA, 2004). Piaget escreveu mais de 75 livros e centenas de artigos científicos, entre as suas obras de maior destaque estão: “A linguagem e o pensamento da criança” (1923); “A causalidade física na criança” (1927); “A representação do mundo na criança” (1926); “O juízo moral na criança” (1932); “O nascimento da inteligência na criança” (1936) e “A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação” (1945).

A partir de observações, entrevistas e conversas que realizava com as crianças em seus estudos, Piaget revolucionou a maneira de compreender a inteligência e o desenvolvimento cognitivo infantil. Para ele, as crianças são construtoras de conhecimento, se diferenciando da lógica da mente do adulto. Este conhecimento evolui por suas próprias estruturas mentais, sendo diferentes e substituídas por outras a cada estágio de evolução mental.

O objetivo da teoria de Jean Piaget era demonstrar que a criança passa por diferentes etapas na construção do conhecimento e que este conhecimento construído não é uma ruptura ou um prolongamento e sim uma reconstrução, eliminando assim, teorias e pensamentos conteudistas e tradicionais da escola, onde a criança com uma mente vazia precisava crescer para formar conhecimentos como o adulto. Sua aprendizagem é única e ativa, trazendo para o professor a importância de conhecer e estudar todos os processos e mecanismos que envolvem esta e tantas outras teorias.

Piaget denominou sua teoria como “epistemologia genética”, onde o conhecimento é centrado no desenvolvimento contínuo e natural da criança e o pensamento infantil é dividido por fases, com características específicas em cada uma. Estudou como a criança compreende o tempo, espaço, deveres, a linguagem, o

outro e um ponto muito importante, o raciocínio lógico-matemático, uma construção da estrutura mental que também resulta da interação da criança com o meio.

A forma em que se adquire o conhecimento é contínua e não termina em um determinado momento, ela ocorre ao passar dos anos. Na teoria de Piaget este processo é o chamado de “construtivismo”, a criança desde seu nascimento, vai entrando em contato com o meio e estabelecendo relações, percebendo e relacionando em seu repertório objetos cada vez mais complexos. Neste mundo de relações, acontecem novas experiências que vão contribuir na construção de características peculiares face a cada situação dentro de um sistema maior, pois é preciso que essas experiências se assimilem.

É preciso levar em conta a experiência com os objetos para retirar deles as suas características particulares; essa experiência, porém, não é suficiente, porque a realidade objetiva do mundo não é possível de ser apreendida sem que seja inserida em sistemas de relações. (MONTROYA, 2004, p. 164).

Em seus estudos sobre o tempo, para Piaget, a criança compreende o tempo em seus primeiros estágios de maneira reduzida. Ele acontece em sua própria ação e no próprio movimento do seu corpo, por exemplo, ao brincar com os colegas de turma de esconde-esconde, o tempo acontece e está apenas naquele momento, sem passado ou futuro, pois cada momento representa um tempo próprio na estrutura mental da criança que mais tarde irá começar a entender e se questionar sobre o que vem depois daquela ação, qual a sua duração, etc. Até que este tempo ordenado de maneira operatória se torna um tempo homogêneo.

Sobre a linguagem, esta é independente do pensamento e surge após ele, pois se considera como uma das formas de expressão. A linguagem manifesta-se quando a criança alcança determinados níveis de habilidades mentais e torna-se subordinado ao pensamento. É uma construção da inteligência, concebidas no nascimento, mas desenvolvidas no cotidiano conforme o sujeito cresce.

Uma diferente concepção que pode ser estudada em sua teoria é a construção do sistema moral em que as crianças desenvolvem essas relações, para Piaget, isso se dá quando a criança é inserida no mundo real, com regras e suas essências. Desde que a criança inicia sua realidade na escola, ela encontra regras ao participar de atividades coletivas, de jogos, ao se comportar de determinada forma, etc. Esta evolução se torna necessária para sua prática e consciência, pois assim ela se torna capaz de desenvolver sua autonomia ao posteriormente criar novas regras sociais.



Quando a criança começa a compreender que em todos os meios em que se estabelece, há obrigações e deveres, seu critério de julgamento, de suas ações e do próximo também começam a serem elaborados. Para que essas formações aconteçam de uma maneira positiva, em que haja cooperação e reciprocidade, é preciso que na escola isso seja construído por meio do respeito, do sentimento de empatia e na compreensão do outro através de conteúdos pertinentes no planejamento pedagógico.

Para favorecer a conquista da autonomia, a escola precisa respeitar e aproveitar as relações de cooperação que espontaneamente nascem das relações entre crianças. E os próprios mestres também devem descer de seus pedestais. (TAILLE, 2019, p. 69).

Essa construção de símbolos, regras e deveres não apresenta o mesmo raciocínio do adulto, crescendo gradualmente até atingir o último estágio descrito por Piaget. Porém, essa interação com a vida real acontece, segundo o biólogo, por meio de dois mecanismos: Assimilação e a acomodação.

Assimilar é incorporar objetos que estão fora, na realidade externa para dentro de si, em esquemas mentais que já preexistem, porém mesmo com essas novas experiências incorporadas, não há mudanças na estrutura mental da criança, pois ela reconhece o que já é familiar para ela, por exemplo, ao brincar de boneca percebe que este novo objeto se assemelha a uma pessoa, a qual ela já possui conhecimento de como é. Já a acomodação é posterior, resultado das modificações inicialmente construídas pela assimilação, recebidas conforme a vivência e influência no mundo externo. Nesta etapa, a criança irá modificar as suas estruturas mentais pois há a necessidade de se vivenciar o novo, por exemplo, ao brincar com a mesma boneca, a criança vai perceber que mesmo com semelhanças, este objeto é diferente de uma pessoa, em sua textura, cabelo e não há reação, fala ou respiração, alterando assim conhecimentos prévios.

Quando estes dois mecanismos acontecem, a criança está em um estado de equilíbrio. Este processo recebe esta denominação porque para Piaget, nos encontramos em um estado mais tranquilo e equilibrado quando entendemos melhor o mundo ao nosso redor e como ele funciona. Quando algo novo se apresenta, tomamos duas atitudes: negar o que não se sabe, afirmando que aquilo não incomoda e não gera desequilíbrio ou possuir a atitude da curiosidade, que em sua definição prática, é tentar compreender o que ainda não se entende. Segundo Nunes (1990),

Para o construtivismo, o ambiente social e o ambiente físico ocasionam oportunidades de interação entre sujeito e objeto, gerando conflitos e, conseqüentemente, uma reestruturação, pelo sujeito, de suas construções mentais anteriores. O equilíbrio/equilíbrio surge quando o indivíduo organiza o conhecimento.

Logo, tudo o que fazemos e sabemos está organizado por um sistema de esquemas, na teoria do Construtivismo, o denominado “esquema de ação” é necessário para que a criança realmente transforme a realidade em que vive e interaja com o mundo a sua volta. Primeiro ela organiza, interpreta e então age, sendo capaz de se adaptar às mudanças ocorridas ao seu meio, como já explicado nos mecanismos anteriores.

O Construtivismo afirma que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno. (FOSSILE, 2010).

Na teoria de Piaget, como a criança é vista como agente central e ativo da aprendizagem, para que isso aconteça da melhor forma ela apresenta a necessidade, como dito anteriormente, de construir uma relação progressiva com objetos e estabelecer experiências, pequenas ou grandes. A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas. (PIAGET, 1973). A partir disto, é possível perceber a importante tarefa da educação e seu grande impacto no futuro da criança a partir de seus primeiros anos de vida. Assim, questionamentos surgem sobre: “Como esse conteúdo é construído? Quais mecanismos estão sendo usados? Como essa realidade é apresentada?” Mais que um professor, ele torna-se um pesquisador.

O exposto exige de o educador constituir-se num pesquisador que não domine apenas o conteúdo acabado a ser ensinado, mas também, e sobretudo, os processos pelos quais esse conteúdo se constitui progressivamente no indivíduo e na história da ciência a ser ensinada. (MONTROYA, 2004, p. 175).

A boa relação e o respeito mútuo não só com o professor, mas também entre os alunos em volta, influencia diretamente na construção deste conhecimento pela criança. Esse desenvolvimento intelectual vem da sociedade, da cultura, do sujeito e de quem está ao seu redor, do olhar de cada um para si e para o outro. Em sua teoria, Piaget descreve que a maneira social que a criança se relaciona será diferente de acordo com cada idade que ela apresenta, sendo estes os famosos “estágios de desenvolvimento” como o mesmo denominou em seus estudos. Elencando a

importância de primeiramente compreender a idade daquela criança e como ela realmente é e está, como muitos mencionam, Piaget não despreza a cultura e o contexto social em detrimento da idade, mas sim, preferiu não se prolongar apenas nesta questão, trazendo outros olhares tão necessários e importantes para compreender a aprendizagem e a inteligência das crianças.

As fases de desenvolvimento que Piaget evidenciou em seus estudos, são baseados na forma como a criança inicia seus primeiros esquemas de ação sobre um objeto, que inicialmente são os movimentos inatos, de certa forma instintivos do ser humano, envolvendo os estímulos da luz, sons e contrações faciais, ainda nesse momento a criança não diferencia o seu corpo do mundo, estes percorrem desde o seu nascimento até os 2 anos de idade.

A partir do momento em que a criança diferencia o seu corpo do mundo e começa a utilizar o mesmo como uma fonte de exploração do meio e dos objetos presentes, inicia-se o primeiro estágio, denominado sensório-motor, é o momento em que a criança tem grande relação perceptiva e motora, as mãos agarram, puxam, empurram, a boca experimenta, e essas formas de conhecimento de objetos e do meio, fazem com que o eu e o mundo se diferenciem, e outro aspecto importante nesse processo, é que a criança já consegue formar imagens mentais de objetos ausentes, então mesmo que ela não os veja, ela já tem a consciência de que os mesmos existem.

A criança nesse momento já interioriza muitas ações e imagens, e consegue tratar os objetos como símbolos de outras coisas, esse estágio, denominado pré-operatório, abrange os processos de representação que a mesma cria, dando espaço para o desenvolvimento da linguagem. Nesse momento, a criança fica centrada no seu próprio ponto de vista, portanto não é capaz de se colocar no lugar do outro e suas respostas frente à algumas questões, sempre são baseadas em ações humanas e da natureza.

Ao final do período pré-operatório, as crianças conseguem realizar pensamentos intelectuais, utilizando métodos de classificação e seriação, podendo sempre voltar ao ponto de partida, mesmo depois da conclusão dessa atividade. Nesse momento, a mesma consegue compreender pontos de vista diferentes do dela e tem grande percepção de massa e volume, que se baseiam no pensamento reversível, como citado acima, ela já consegue imaginar que um líquido mesmo

estando em frascos diferentes (um mais estreito e outro mais largo, por exemplo), têm a mesma quantidade.

No período das operações formais, que abrange a adolescência do sujeito, ocorre o desenvolvimento de pensamentos futuros, que não envolvem necessariamente objetos concretos, mas também os frutos de sua imaginação ou até mesmo das experiências contidas ao longo de sua vida, que são articulados de maneira a criar hipóteses e conexões lógicas entre eles, resultando também no processo de o adolescente pensar sobre o próprio pensamento.

Piaget utilizava métodos que servem como análise e/ou observação de como se dá o desenvolvimento da criança, denominado método clínico, caracterizava-se como deixar a criança falar, se expressar, para que então seja realizada a análise e a percepção de qual estágio a criança se encontrava. Esse método é muito importante para que a criança pudesse agir sobre o objeto e em seguida falar sobre o que havia realizado no mesmo. Para Piaget, esse processo não estava baseado em saber o que a criança acertava ou errava, mas sim qual foi o processo que ela percorreu para chegar ao determinado fim.

### 2.3 LEV VYGOTSKY E A RELAÇÃO CRIANÇA E CULTURA

A construção do referencial teórico a respeito de Vygotsky contou com a colaboração dos materiais produzidos por uma das autoras deste trabalho, desenvolvidos durante a iniciação científica em anos anteriores.

Quando a educação atual discute sobre a importância da cultura no desenvolvimento infantil, logo o nome do grande Lev Semenovich Vygotsky é trazido como destaque. Vygotsky nasceu em Orsha, capital de Bielarus, antiga União Soviética, atual Rússia, em 17 de novembro de 1896. De família judia e muito culta, Vygotsky desde criança teve acesso a diversos estudos, livros e idiomas, se interessando por diversas áreas. Cursou direito na Universidade de Moscou, história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Mais tarde, tornou-se médico também pela Universidade de Moscou, dado o seu interesse em trabalhar com a neurologia. Lecionou diversos temas como pedagogia, psicologia, literatura e filosofia em várias instituições pelo país. Fundou uma revista literária e um laboratório de psicologia para a formação de professores em Gomel, famosa cidade Bielorrússia. Faleceu aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. (MELLO, 2004).

Na época tumultuada do regime da União Soviética, suas ideias foram repudiadas e censuradas pelo regime de Stalin, chegando ao Brasil após 30 anos mais tarde. Dentre suas obras consideradas mais importantes está: “Pedologia de Crianças em Idade Escolar” (1928), “Estudos Sobre a História do Comportamento” (1930, escrito com Luria), “Lições de Psicologia” (1932), “Fundamentos da Pedologia” (1934), “Pensamento e Linguagem” (1934), “Desenvolvimento da Criança Durante a Educação” (1935), “A Criança Retardada” (1935) e “Psicologia Pedagógica” (2001).

Pela sua forma diferente de escrita e pesquisa, Vygotsky não chegou a denominar um sistema de teorias como outros estudiosos da Psicologia da Educação propuseram. Era um grande estudioso das ideias de Karl Marx, em especial da sua teoria sobre o Materialismo Histórico Dialético, onde a realidade da vida é compreendida a partir das transformações e das sociedades humanas. Logo, para Vygotsky a sociedade afeta diretamente a evolução dos processos mentais e psicológicos do homem, havendo a necessidade de compreendê-los historicamente, surgindo assim a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Além do estudioso, outros autores continuaram sua trajetória dentro da teoria histórico-cultural, importantes nomes como Leontiev, Luria, Elkonin também compõem a teoria, assim como autores brasileiros: Suely Amaral Mello, Flávia Asbahr, Marta Sueli de Faria, Stela Miller, Sinara Almeida de Costa, com grandes obras publicadas para ampliar a teoria no Brasil.

Relacionar temáticas com a teoria de Vygotsky é compreender que o ser humano se constrói histórica e culturalmente. Ele é histórico porque se desenvolve a partir do que as gerações anteriores construíram e posteriormente lhe apresentam e cultural porque aprende conforme a época e o meio em que está inserido. "Legado de condições passadas e as forças vividas da situação presente." (ELHAMMOUMI, 2016, p. 19). Vygotsky foi o proponente da Psicologia Histórico-Cultural, trouxe em sua teoria o processo da formação dos conceitos e a afirmativa do desenvolvimento a partir de interações sociais, sendo assim, a THC fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, visa elucidar e compreender o comportamento humano, explicando como se forma o homem na sua inteligência. Mello (2004, p. 136) descreve,

A teoria histórico-cultural supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades - que vai apresentar quando adulta - dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no

nascimento. Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo, sua personalidade, a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade.

Com a elaboração de sua teoria, Vygotsky alinhando seus estudos de psicologia e medicina, trabalhava a questão cerebral como um sistema aberto, flexível, determinado não apenas por funções biológicas, mas pela sua história e cultura. Por este motivo, suas concepções são multidisciplinares: biológicas e culturais. Para ele, o que se constrói socialmente em grupos, os símbolos e instrumentos apresentados, é o que concretiza e desenvolve o funcionamento cerebral. "A biologia nos fundou, mas estamos hoje sujeitos às leis culturais, e, na cultura, somos um campo de possibilidades, potências em termos de desenvolvimento." (COSTA; MELLO, 2017, p. 13).

Compreende-se assim, que a cultura é um conceito-chave para Vygotsky. Desde os primeiros meses de vida, é a parte essencial para se constituir ao ser humano o processo biológico ligado ao sócio histórico. É através da cultura, de instrumentos e símbolos que se apresenta ao outro e que se constrói indivíduos, a partir do conhecimento que se passa de geração em geração e se reproduz.

Esse processo tem características específicas, de cada meio em que se encontra e do momento histórico em que se vive, diferentes determinantes em cada forma de conceber homem, mundo e sociedade. A formação de conceitos é internalizada pelo sujeito conforme o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, Oliveira (2019, p. 30) argumenta que "formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento."

Conforme o desenvolvimento da sociedade, a evolução das gerações e uma maior possibilidade de estudos e pesquisas, psicólogos, médicos e educadores começaram a se indagar: como o sujeito pode internalizar símbolos? Como a criança forma a sua personalidade? Qual o papel da escola e do professor nesse processo? São questionamentos que tiveram respostas prontas e acabadas durante muitos anos, tendo a errônea ideia de que o organismo determinava a vida e a criança era um produto pronto do seu meio, com um desenvolvimento acabado e sendo um espelho daquilo que vivenciava com os adultos.

Vygotsky traz em suas concepções que é na infância que a criança pode estabelecer inúmeras relações e formar aptidões desde o seu nascimento, mas também a sua formação é uma possibilidade e não uma certeza, como anteriormente muitos teóricos traziam, ela é capaz apenas de se apropriar dos objetos e entrar em contato com eles se o mesmo for lhe apresentado na sua máxima possibilidade e cultura, logo a formação de sua personalidade acontece a partir da vivência social concreta e de diferentes relações. O processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, daí a grande importância de boas condições de vida e educação para as crianças se desenvolverem intensamente, sendo que cada desenvolvimento acontece pela lei da desproporcionalidade ou irregularidade, conceito em que se define que as crianças possuem particularidades específicas, se desenvolvendo em alguns momentos de maneira mais lenta. Na observação de Barbosa, Miller e Mello (2016, p. 10):

Essa compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que põe em evidência o papel da aprendizagem como fonte do desenvolvimento, inverte a concepção anterior pela qual a aprendizagem deveria seguir o desenvolvimento, o que imobilizam os processos de ensino e obstaculiza o próprio desenvolvimento.

É com a participação de um interlocutor mais experiente que, apresentando o mundo e suas experiências, o sujeito é capaz de aprender. Vygotsky denominou essa apresentação de mediação, não sendo uma ponte, mas uma interposição que provoca transformação. (ELHAMMOUMI, 2016). Os signos são todos os elementos e objetos presentes no mundo externo e que são apresentados culturalmente pelo meio social para a criança, o conceito principal é que ela possa transformar signos externos em signos internos.

Vygotsky denominou esse processo de “internalização”. O objetivo do signo é orientar o homem na sua realidade concreta e transformar as funções elementares em funções psicológicas superiores. A primeira função se define como os comportamentos que já são naturais e não foram aprendidos, por exemplo, as habilidades que os bebês possuem de sugar, balbuciar, chorar, etc. E a segunda função é construída através da interação social, atividades que exigem o pensamento. Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de fora para dentro, num processo de externalização para internalização, criando funções intrapsicológicas. Para Oliveira (1991) citado por Oliveira (2019, p. 27), “Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de

comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.”

A possibilidade de internalizar significações é o que permite à criança construir e interpretar. Quando ela é capaz de representar mentalmente um objeto sem ele estar concretamente presente e sem ter o acesso ao mesmo, é um grande salto vivenciado na infância, suas formas de pensamento ficam cada vez mais complexas e surge também a formação da linguagem.

A linguagem é fundamental na mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento, é por ela que a criança se torna capaz de se comunicar e categorizar objetos, sendo assim, a linguagem é um signo que também é capaz de realizar a mediação. Se constitui em sua teoria, como um grande salto na evolução humana, fazendo parte de um sistema simbólico básico que apresenta duas funções: se comunicar e categorizar conceitos. Ao se comunicar, por exemplo, a criança identifica que o objeto que ela está brincando é uma boneca, porém a categoria de conceito depende de cada cultura, em cada país a boneca possui formas diferentes e uma palavra diferente de acordo com o idioma para defini-la.

Para a THC o pensamento e a linguagem não são lineares, porém, são interdependentes com a internalização de signos. Não dependem da idade cronológica e sim de como esses processos são apresentados ao longo do desenvolvimento, pois quando a criança adquire a linguagem, os processos mentais que estão em construção são reorganizados, há uma forma definida para o pensamento, tendo neste momento a possibilidade de planejar ações, de usar a memória e a imaginação. “Pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala”. (VYGOTSKY, 1989, p. 44 apud OLIVEIRA, 2019, p. 28).

Sendo a linguagem signos mediadores na relação do sujeito com o mundo, segundo a THC, esse desenvolvimento da linguagem é dividido em dois estágios: Pré-Linguístico e Linguístico. O primeiro sendo quando a criança ainda não fala e o segundo quando a linguagem já está estabelecida, dividindo-se em três subestágios: A fala social, que acontece até os três anos, quando a criança busca controlar o comportamento dos outros e expressa emoções simples. A fala egocêntrica que começa dos 3 anos até os 7 anos, neste há o controle próprio do comportamento, frequentemente falado em voz alta e pôr fim a fala interior, a partir dos 7 anos, quando



fala para si mesmo com o objetivo de interiorizar e compreender o pensamento, controlando o próprio comportamento.

Esse crescimento de transverter o plano social em plano individual, portanto, de elementar em superior é para a THC o principal objetivo da infância, esse processo depende da educação no sentido amplo: família e sociedade em geral e no sentido específico: tarefa específica da escola, sendo esta última um meio privilegiado. Educar significa organizar a vida (TEIXEIRA; BARCA, 2017) e a fórmula do processo educativo possui para os teóricos da THC três elementos: professor/ criança e ambiente social educativo, todos iguais e ativos, sendo o professor o responsável por organizar esse meio e apresentar um mundo para às crianças na sua máxima, cheio de possibilidades e vivências. Necessitando de uma boa formação científica e do estudo desses conceitos, é também tarefa do professor identificar o nível atual da criança (o que ela já sabe e é capaz de fazer sem mediação) e o seu nível de desenvolvimento possível (o que ela ainda precisa de ajuda para realizar).

Em seus estudos sobre atividade, Vygotsky enfatiza que a atividade prática dominante da criança é o brincar, ou seja, é pela brincadeira que a criança se apropria da produção cultural e se desenvolve como ser humano. A atividade guia o desenvolvimento.

Isso significa que, ao brincar e ao representar papéis, a criança “[...] toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas.” (LEONTIEV, 1997, p. 305 apud ARAÚJO, 2006, p. 44). Estabelecendo assim um vínculo real entre o sujeito e o mundo que os cerca.

A construção de sua realidade e do que a criança vivencia desde cedo no seu cotidiano é composto por regras e detalhes, no ato de brincar são as regras que se adaptam ao mundo da criança e não ao contrário, neste momento do corpo em movimento, sozinha ou com outras crianças, ela cria sua própria linguagem, anseios, pensamentos e desafios, construindo assim o seu próprio eu. “A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade.” (ROLLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177).

O papel que a criança representa na brincadeira está ligada a sociedade, porém desligada do mundo real, concreto do qual tem contato. O brincar de boneca, por exemplo, representa a mãe cuidando da filha, papel social do mundo externo que a criança, na maioria das vezes, presencia desde cedo. Ao mesmo tempo, a criança

consegue se desprender do real significado do objeto, conseguindo transformar uma garrafa em uma boneca, por exemplo. Esta ação para Vygotsky, é constituída primeiramente da ideia, da imaginação que a criança possui para depois ser refletida no brinquedo. Portanto, o brinquedo é a transição/mediação entre a realidade externa e a ideia em questão, auxiliando assim a criança na sua relação do eu imaginário e eu real.

De acordo com a teoria de Vygotsky, isto cria as duas zonas de desenvolvimento: real, o que ela já sabe de sua realidade a aplica na brincadeira, e a proximal: o que ela pode aprender brincando, pela mediação dos adultos ou de crianças mais velhas. Todas as pessoas possuem uma zona de desenvolvimento, isto varia de acordo como já anteriormente discutido, das condições intersíquicas de desenvolvimento em que ambos viveram.

Na zona de desenvolvimento real as funções mentais solicitadas para uma determinada ação já estão desenvolvidas e o sujeito consegue realiza-la de forma autônoma e na “ponte” entre o que o sujeito já sabe e ainda pode aprender está a zona de desenvolvimento proximal, é justamente nesta zona que a aprendizagem irá ocorrer.

Logo, a importância de uma intencionalidade pedagógica crítica se faz presente, havendo a necessidade do brincar ser o eixo da organização escolar. Para Vygotsky, o desenvolvimento fica impossibilitado de acontecer na falta de situações propícias para o aprendizado, logo:

Se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem ou seja para além daquilo que ela possa fazer com a ajuda de alguém. (MELLO, 2004, p. 147).

A teoria de Vygotsky e seus conceitos tem o objetivo de contribuir para uma boa efetivação da educação, de forma crítica e com sujeitos ativos, participativos, capazes de se apropriarem e internalizarem culturalmente e historicamente significações, se humanizando e indo além de gerações anteriores. A escola, a família e todas as relações vividas e apresentadas durante a infância são os interlocutores mais experientes em seu processo de humanização. Adequadas intencionalidades educativas dependem de estudos aprofundados da teoria histórico-cultural que assim como a criança, se apresenta sempre em movimento e em novas reflexões. Falar em Vygotsky é falar no social, na vida que acontece a todo momento.

## 2.4 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A LUZ DE PRESSUPOSTOS INTERACIONISTAS

Certamente, as teorias educacionais ligadas a Psicologia e a outras ciências, não trazem uma fórmula mágica de como lidar com as situações que se enfrenta no cotidiano escolar e nem como solucionar problemas com os alunos, todavia, elas servem como um suporte para compreender a criança, seu conhecimento, suas ações e construções e assim contribuir para um desenvolvimento pleno desta, conforme o professor estuda as teorias em uma perspectiva crítica e reflexiva. Logo, os embasamentos de autores como Wallon, Piaget e Vygotsky se tornam essenciais para mediar os processos da transição da EI para o EF.

A adaptação da criança deve acontecer de maneira gradual e contínua, porque ela vê esse processo, de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apenas como uma progressão no sistema escolar. Porém, suas mudanças são percebidas. É importante para o desenvolvimento da criança, a inserção de novos saberes e novos modos de comportamentos e regras, mas tão importante quanto a apreensão desses novos conceitos é como essa inserção é ministrada. (CAMARGO, C; CAMARGO, M.; SOUZA, 2018, p. 1338).

Com as ponderações de Henri Wallon (1998), podemos relacionar este processo com a construção das suas teorias a respeito dos estágios do desenvolvimento, especialmente o estágio do personalismo. A criança vivencia desde a EI, a partir dos 3 anos, até o início do EF, aos 6 anos quando já está nesta nova etapa. As características desse estágio são demarcadas pela busca da independência, da autonomia e a construção do eu, sendo um período bem subjetivo onde antes a criança enquanto bebê acredita fazer parte dos objetos e das pessoas a sua volta, neste momento ela se volta para a busca de sua personalidade e aspectos pessoais.

É evidente que esta construção do eu não acaba neste estágio, ela acontece durante toda a vida, percebendo o que é exterior a si e próprio de si, gerando maturidade e novos saberes com o tempo. Neste estágio, acontece também a crise de negação, onde a criança pode se impor a situações do cotidiano e a ordens e ações dos adultos. A oposição é muito comum de acontecer quando a criança está passando por essa mudança de etapas na escola e não está habituada a seguir regras rígidas que muitas vezes o EF impõe através da estrutura da sala de aula, da leitura e escrita

e do comportamento. Ela pode inclusive se negar a ir para a escola, participar das atividades propostas e não querer socializar em um primeiro momento com as novas pessoas.

A agressão ou o se jogar no chão para alcançar determinados objetivos, caracterizado como manipulação e a sedução, fazer chantagens com os professores e pais, apresentar um choro constante também é comum de acontecer nesta fase. A raiva, a tristeza e o sofrimento são elementos naturais da criança sentir na construção do eu, afinal ela não sente apenas quando cresce e se torna adulto. Assim como nós, em cada mudança a criança possui sentimentos, sensações, receios e curiosidade, com a transição da EI para o EF não é diferente. Além disto, é a partir destas emoções e da diferenciação ao mundo que a criança é capaz de estabelecer elos com outras crianças e viver momentos que mais tarde se caracterizam como grandes referências, pois é na interação com o meio que a criança constitui sua individualidade. (WALLON, 1986, p. 175) logo, conforme a criança vai criando relações com as novas pessoas e os novos ambientes presentes na transição das etapas, ela presencia o processo de mudanças e se constitui enquanto sujeito.

Wallon traz em sua teoria uma construção total da criança, que se desenvolve nessas relações estabelecidas com o meio, inserida em um contexto cultural, histórico e biológico. Logo, esses estágios não são lineares e fixos, iniciando em determinada idade e terminando em outra específica. O autor quis trazer em seus escritos uma possibilidade de entendimento de como a criança se desenvolve integralmente, portanto, a criança pode apresentar sentimentos de negação a mudanças durante um longo período do 1º ano do EF, sua adaptação pode ser um pouco maior e seu choro, birra ou dificuldade de socializar não necessariamente tem um prazo de validade para terminar na primeira semana de aula, logo, cabe ao professor a importante mediação e compreensão de como encarar estes desafios.

Um professor mediador que compreende a base da teoria de Wallon é capaz de olhar para a criança na sua totalidade, reconhecendo seus sentimentos, emoções, medos e conquistas. Essa tarefa na prática não é tão simples, tanto para o professor do EI como para o EF, geralmente são professores diferentes de uma série a outra, com formações, ideias e metodologias também diferentes. Logo, o diálogo não apenas com a família, mas entre os professores é essencial, desenvolvendo um trabalho de equipe para se conhecer a quem se ensina e como ensina.

Quando o professor de ambas as etapas traz contribuições de Wallon para a sala de aula, ele compreende que este é um desenvolvimento integral que acontece através da afetividade, inteligência e da motricidade, sendo todos importantes para um crescimento infantil pleno.

Nessas etapas, as formas de atividade construídas pela criança passam por reformulações. Ora preponderam os aspectos afetivos, voltados para o mundo humano, ora os cognitivos, voltados para o mundo físico, que se alternam, proporcionando características próprias a cada etapa. A ordem para a realização do desenvolvimento. Além disso, é permeada pela cultura e pelo ambiente onde a criança está inserida. (NASCIMENTO, 2004, p. 52).

A afetividade é a primeira forma de comunicação da criança com o meio, através de gestos, emoções e movimentos a criança vai gerando impacto em si e no outro, ela está amplamente presente no processo de transição, pois novas mudanças estão acontecendo e surgem situações em que a criança já é capaz de distinguir se gosta ou não e o que lhe afeta de forma positiva e negativa, expressando-se através de suas emoções. A criança nesta idade dos 5/ 6 anos já é capaz de demonstrar suas necessidades, porém até que ponto elas passam a ser ouvidas pela escola e pela família e que o adulto se mostra disposto a lhe ajudar? Por isso, a necessidade de ter uma sensibilidade ainda maior nesta nova fase.

Simultaneamente, a inteligência da criança vai sendo desenvolvida através da afetividade, agindo diretamente ao meio físico. A necessidade de continuar com atividades desafiadoras no 1º ano do EF que as estimulem é essencial para o sistema cognitivo da criança reunir estruturas cerebrais cada vez mais complexas. O continuar da ludicidade, do movimento, também é indispensável, pois para Wallon o ato mental se desenvolve pelo ato motor. As emoções se manifestam através da organização do espaço e do tempo na realidade que a criança está inserida, por esse motivo, a forma que a sala de aula é adaptada, os materiais que são disponibilizados, os limites postos pelo mobiliário são fundamentais a serem pensados tanto na EI e principalmente no EF, pois as dificuldades de aprendizagem crescem quando as necessidades afetivas, cognitivas ou motoras dos alunos são afetadas de alguma forma.

Com a teoria de Jean Piaget, podemos trazer diversas contribuições que também podem auxiliar o professor a ter um amplo conhecimento sobre a criança e como ela constrói sua inteligência, já que os escritos de Piaget focam bastante neste aspecto. Um deles, por exemplo, é que de acordo com Piaget, a criança no processo

de transição se encontra no estágio denominado Pré-operatório. Neste estágio as principais características são a imaginação e a relação com os objetos.

A criança passa a conhecer cada vez melhor o meio em que está inserida e o que tem à sua volta, ela é capaz de substituir um objeto por uma representação, graças a sua inteligência simbólica como descreve Piaget (1976). Consegue também explorar melhor o ambiente, fazendo uso de objetos mais sofisticados, melhorando progressivamente sua aprendizagem (MACEDO, 1994), por isso, a apresentação de novos recursos para as crianças se faz tão importante nesta fase. Os jogos simbólicos também são uma grande forma de comunicação, além da linguagem mais egocêntrica que se intensifica ainda mais na fase dos 6/7 anos, idade em que a criança está inserida no 1º ano do EF.

Com uma capacidade pequena de se colocar no lugar do outro, o diálogo entre as crianças pode se tornar um pouco escasso e a interação e atenção que recebe da pessoa próxima, professor e colegas, ainda não é tão significativa. É por isso que nesta fase as brincadeiras propostas para os alunos do 1º ano podem gerar pequenas intrigas ou as crianças podem apresentar uma dificuldade maior para socializar. Logo, crianças que continuam na mesma escola quando vivenciam a transição, podem apresentar uma facilidade maior ao socializar, da mesma forma, com a mediação do professor para realizar jogos com a intenção de trabalhar essa fase egocêntrica pode fazer muita diferença.

O conteúdo do 1º ano do Fundamental pode ir além do foco em leitura e escrita. Trabalhar conceitos de julgamento, favorecer a expressão de pensamentos e ideias também é papel da escola e do professor. Conforme o estágio pré-operatório vai acontecendo, há um declínio nesta característica do egocentrismo infantil e a importância de estar inserido em um ambiente escolar, com novidades e desafios, faz com que esta criança na transição conheça outras visões de mundo e outras histórias. (PIAGET; INHELDER, 1995).

Assim como, os processos de assimilação e acomodação se tornam cada vez mais intensos com tanta novidade chegando durante a transição. Não apenas o ambiente, a organização do tempo e as interações mudam, mas o conteúdo do ensino fundamental começa a ser cumprido e a criança que saiu do Infantil 5 terá novas experiências para se adaptar a estruturas cognitivas que já possui. A teoria de Piaget nos traz a importância de a criança vivenciar uma boa educação, com brincadeiras e atividades lúdicas que sempre apresentem a intenção de transformar determinado

momento em aprendizagem, em novos estímulos e conceitos, pois a criança só será capaz de acomodar e assimilar a partir de esquemas que já lhe foram apresentados. Ter um acompanhamento desde quando a criança entra na EI e as etapas que ela percorre, evoluindo ano após ano também é essencial para o professor compreender o que seu aluno é capaz de realizar com autonomia, quais as dificuldades que ainda apresenta e como elaborar atividades que desafiem os alunos para desenvolver equilíbrios e desequilíbrios.

Outra questão importante, a qual também podemos relacionar com a teoria de Piaget, é a evolução das crianças nesta fase com a linguagem, a escrita e a comunicação. Com a linguagem já formada e utilizando-a cada vez melhor para se comunicar, expressar ideias e sentimentos, a escrita entra na vida da criança durante este processo e precisa ser questionada sobre a forma como é ensinada. A criança vivencia o seu próprio tempo nesta fase, por isso é tão importante primeiro prepará-la, sem pular etapas para realizar uma construção progressiva do conhecimento que Piaget sempre aborda.

É durante a etapa da transição que a criança também estará construindo os seus primeiros conceitos matemáticos e se apropriando dos números. A criança constrói esse raciocínio lógico matemático quando cria relações mentais a partir da interação com objetos concretos e no meio que se insere, ao entrar em contato com outras crianças e professores. É essencial que o professor que atua desde as primeiras séries da Educação Infantil compreenda como acontece a aprendizagem e como desenvolver uma matemática significativa para as crianças desde pequenas.

Assim como os outros autores, Vygotsky em todas as suas obras traz uma grande contribuição teórica que faz muita diferença na sala de aula. Quando o professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental compreende seu papel de mediador, capaz de estabelecer boas relações sociais para o desenvolvimento pleno da criança do Infantil 5 e também do 1º ano, sem diminuir esta intencionalidade, produz ótimos resultados.

Para Vygotsky (1998), a socialização faz toda diferença na aprendizagem das crianças, mais do que cumprir um currículo no EF ou apenas propor brincadeiras sem intencionalidades na EI, estabelecer vínculos, aprender novas ideias, vivenciar novas realidades é fundamental para uma boa transição. Outra questão que Vygotsky considera como importante é a continuidade do brincar, ao sair da EI e entrar para o 1º ano. Sabemos que nem todas as escolas dão essa importância ao ingressar na

nova série, deixando o brincar de lado para cumprir conteúdos, inserir a leitura e escrita muitas vezes de forma precipitada e estabelecer novas regras no espaço e tempo da rotina. A brincadeira é deixada de lado para outras prioridades entrarem e ela acaba acontecendo de forma não intencional apenas nos momentos “livres” das crianças, como o recreio, a aula de Educação Física, etc. Quando Vygotsky aborda sobre a importância do brincar desde a EI, não é um brincar sem intenção e limitado, desde os momentos mais simples e livres, ele tem um objetivo de reconhecer valores, regras, cultura e conhecimento.

Como já dito anteriormente, a aprendizagem para Vygotsky acontece de fora para dentro, conforme a criança vai internalizando conhecimentos. Esta etapa da transição é essencial para os alunos desenvolverem relações e laços afetivos com os professores e outros colegas, há também a importância de manter boas trocas entre a família e a equipe docente e pedagógica, pois assim ambos mediam o processo do aluno desde a EI, fazendo-o conseguir se tornar mais independente e chegar no EF tranquilo, confiante que está crescendo e é capaz de realizar o que esta nova etapa propõe com muita autonomia. Crianças que desde pequenas não são desafiadas a tentar, a receber o novo e recebem tudo instantaneamente e pronto, podem nas séries seguintes desenvolver uma dificuldade maior de estabelecer relações com o outro.

Contrariando o que aprenderam nos seus cursos de formação, de que primeiro a criança se desenvolve para depois aprender, os professores passaram a trabalhar a partir do pressuposto de que, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 91).

Outra questão que podemos relacionar com a teoria de Vygotsky é a respeito das zonas de desenvolvimento. O professor da Educação Infantil como o professor do Ensino Fundamental, podem trazer um diferencial ao seu trabalho quando compreendem a teoria, estudam seus objetivos e aplicam na prática com cada aluno, se questionando: Qual o nível real de conhecimento do aluno? E como desenvolver ainda mais a sua zona de desenvolvimento proximal? Para que o planejamento seja realizado a partir da história e daquilo que se sabe sobre a turma, é essencial que o professor tenha conhecimento sobre os seus alunos, o que eles já dominam, quais as suas dificuldades específicas e quais são suas maiores habilidades.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob



orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O professor da EI pode desenvolver um trabalho de trazer desafios maiores durante as atividades lúdicas e pedagógicas para o Infantil 5, buscando uma aprendizagem cada vez maior e aprendendo a solucionar problemas de forma independente para ingressar no 1º ano do EF com maior tranquilidade, preparado para as mudanças que naturalmente farão parte da rotina. Da mesma forma que o professor do EF que recebe estes alunos, pode realizar um trabalho de diagnóstico e parceria com o professor da EI, para antes de aplicar conteúdos e ampliar o conhecimento que as crianças possuem, entender em qual nível eles se encontram e o que já foi desenvolvido. Esse diagnóstico da aprendizagem e do desenvolvimento acontece de forma inter relacionada, podendo ser realizado através de jogos simbólicos, brincadeiras de faz de conta, desenhos, brincadeiras livres, atividades lúdicas ou de interação.

### **CAPÍTULO 3- O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE**

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vai além de uma simples transposição entre etapas da Educação Básica. Tal processo requer conhecimentos específicos da equipe docente e pedagógica no sentido de entender quem é a criança que vivencia este momento, como ela se desenvolve, como se dá a organização do tempo, do espaço e dos conteúdos, quais são os principais desafios enfrentados por alunos, famílias e escola, bem como, que ações deveriam ser contempladas no planejamento do professor tendo em vista tais considerações. As reflexões sobre esse momento devem levar em consideração os aspectos psicológicos, cognitivos, físicos, emocionais e sociais que acompanham esse episódio escolar.

O estudo apresentado no capítulo I da pesquisa, que retrata parte do estado do conhecimento acerca da temática investigada, a coloca em evidência a necessidade de uma discussão mais ampla a respeito deste processo e ainda, ressalta a importância de se buscar melhorias nas práticas pedagógicas, considerando que os limites e desafios que se impõem no processo de transição entre tais etapas de escolarização estão ligados ao modo como se concebe, pensa e organiza o processo pedagógico.

Diante do exposto, considera-se de vital importância dar voz aos professores que participam do processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apreendendo suas concepções acerca dos diversos aspectos que integram esse processo.

O presente capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa e o processo de análise dos dados coletados. No primeiro tópico do capítulo há detalhes sobre a trajetória da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. No segundo tópico, consta a caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes. Nos tópicos subsequentes são apresentados os resultados decorrentes da análise dos dados, os quais foram organizados em cinco blocos de ideias: 1) quanto aos aspectos físicos e estruturais do ambiente escolar; 2) quanto aos encaminhamentos e organização do trabalho pedagógico; 3) quanto aos aspectos relacionais e afetivos 4) quanto ao desenvolvimento integral da criança, 5) quanto à

relação com a família, trazendo as concepções, desafios e estratégias utilizadas pelas professoras.

### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, de natureza qualitativa. A escolha pela metodologia que orientará o desenvolvimento da pesquisa é determinante para o sucesso do processo investigativo, auxiliando na compreensão sobre o que se pretende responder com a pesquisa. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 24),

Método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento.

Visando atingir o conhecimento científico e responder aos objetivos propostos, a presente pesquisa assume, conforme já mencionado, um enfoque qualitativo, tendo em vista que as pesquisas dessa natureza enfatizam as respostas obtidas na investigação. Além disso, buscam maior familiaridade com o objeto de estudo investigado, interpretando fenômenos, construindo análises, hipóteses e eventuais indagações sob as respostas e resultados obtidos.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Para estruturar a metodologia, optou-se pela entrevista como instrumento de coleta de dados, composta por perguntas estruturadas, realizadas com professoras de duas escolas da cidade de Ponta Grossa, sendo uma escola pública e outra privada. Gil (2008, p. 109) define a entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.”

Nas duas escolas participantes, a pesquisa foi realizada em uma única etapa, sendo aplicado um roteiro com as perguntas para as professoras que lecionam em turmas do Infantil V da Educação Infantil (Apêndice B) e professoras que atuam na docência de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (Apêndice C). No total, foram

entrevistadas 08 (oito) professoras. As entrevistas aconteceram no mês de setembro e outubro, em diferentes dias, previamente agendados e de forma individual com cada professor participante. A ferramenta escolhida para contato de forma remota foi o Meet, um serviço de comunicação desenvolvido pelo Google onde é possível realizar vídeo chamada entre diversos usuários. As conversas com os sujeitos foram gravadas em áudio e vídeo utilizando a própria opção de gravação da plataforma do Meet e, posteriormente, foram transcritas e analisadas. Cabe esclarecer que o emprego da plataforma do Google Meet como ferramenta para a realização das entrevistas decorre da necessidade de respeitar o distanciamento social imposto pela pandemia do COVID-19.

Diante do difícil cenário vivenciado desde o começo do ano de 2020 por conta da pandemia da Covid-19, uma doença infecciosa causada por um vírus recém-descoberto, transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Assim, houve conseqüentemente a necessidade do distanciamento físico entre as crianças, jovens, adultos e idosos. As escolas, após longos meses fechadas, trabalhando apenas com o ensino remoto em 2020 e no início de 2021, com o ensino híbrido, aos poucos retornaram suas atividades presenciais de acordo com sua infraestrutura, necessidades e diferentes realidades.

Pela mesma razão, as pesquisas e aqui em destaque, na área educacional sofrem modificações e novas possibilidades de análise e coleta de dados, como pontua o autor a respeito com relação a pandemia:

Sobre a própria produção acadêmica, vale ressaltar que muitas pesquisadoras se depararam com a necessidade de redefinição de objetos, alterações no horário de trabalho e produtividade, inviabilidade de pesquisa de campo e observação de fenômenos estudados. (MALLAPATY, 2020 apud LACERDA; RAMALHO, 2020, p. 13).

Por conta do distanciamento e também do processo lento de vacinação no país, ainda há limites e rupturas na busca de documentos, no acesso presencial a livros e bibliotecas, na observação em campo e no contato real com os agentes da escola. Com o uso diversificado das tecnologias e a facilidade rápida de contato que elas proporcionam, a internet se torna um grande e aliado instrumento para a análise e coleta de dados na pesquisa, trazendo assim novas perspectivas.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os dois ambientes educativos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa foram a **Escola C**, instituição pública e a **Escola P**, instituição particular, ambas localizadas no município de Ponta Grossa no bairro de Uvaranas. A escolha da primeira escola se deu pelo fato de ser uma escola universitária, um campo de inserção para acadêmicos em suas observações, estágios e intervenções, vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa. A segunda escola foi escolhida em virtude da experiência profissional de uma das pesquisadoras, a qual atua na escola há alguns anos, possuindo uma maior familiaridade com a equipe pedagógica. Foram realizados todos os procedimentos de autorização, sendo entregue para as diretoras a Carta de apresentação (Apêndice A) elaborada pela orientadora.

A Escola C, está localizada no Campus de Uvaranas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi inaugurada em 23 de junho de 1993, constituindo o primeiro Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente universitários do país.

A referida escola é órgão suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa e é por ela mantida e administrada. Funciona por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Educação de Ponta Grossa e com a Secretária de Estado da Educação do Paraná, de modo que os professores da escola são cedidos através de convênios com tais órgãos. A Escola C funciona em período integral, das 7h50 às 16:45h, no qual os alunos recebem três refeições diárias. O ensino da Escola está organizado em níveis: o primeiro compreende as turmas do Infantil IV e Infantil V; o segundo nível é constituído pelas turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental; o terceiro nível engloba o 4º ano e o 5º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Vale esclarecer que a Educação Infantil é dividida em Infantil 4 com alunos que completam 4 anos até o final do mês de março do ano letivo e o Infantil 5 com alunos que completam 5 anos até o final do mês de março do ano letivo.

Sua proposta pedagógica, descrita no Projeto Político Pedagógico, se fundamenta na metodologia de Célestin Freinet e emprega a metodologia de projetos como um dos meios de desenvolvimento curricular tornando as práticas educativas mais dinâmicas, contextualizadas e significativas. O PPP estabelece que o papel do professor deve ser de mediador da aprendizagem do aluno, em uma perspectiva histórico-crítica e interacionista.

A Escola P, está localizada na rua Av. General Carlos Cavalcanti, 4120 - bairro de Uvaranas, tem mais de 30 anos de existência e oferta Educação Infantil a partir dos 02 anos de idade e Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) no turno vespertino e Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) no turno matutino. Oferece, ainda, ensino integral aos alunos que optarem.

Consta na proposta pedagógica da escola que a prática educativa por ela efetivada tem como suporte o Construtivismo Sócio Interacionista e suas diretrizes estão pautadas na promoção da formação de cidadãos autônomos, conscientes e comprometidos com a construção de um mundo melhor. A escola desenvolve um trabalho lúdico e pedagogicamente pensado para o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração seus aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais e socioculturais.

Nas entrevistas realizadas com docentes da Escola C, participaram 6 professoras, sendo 3 pertencentes à Educação Infantil, especificamente do Infantil 5, pois como dito anteriormente a organização é feita em níveis. As outras 3 professoras que atuam nas turmas do 1° ano do Ensino Fundamental. Já na Escola P, participaram 2 professoras, sendo uma do Infantil 5 da Educação Infantil e a outra do 1° ano do Ensino Fundamental, no 1° ano.

Tendo em vista que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é fundamental para a realização de um trabalho educativo consistente e de qualidade, optou-se por apresentar, de forma sucinta, a trajetória das professoras de ambas as escolas.

Para que a identidade de cada participante fosse preservada, respeitando os princípios da ética da pesquisa, as professoras entrevistadas receberam nomes fictícios de flores.

As professoras da **Escola C**, que atuam na Educação Infantil, são denominadas como: Íris, Violeta, Amarílis. E as professoras que atuam no Ensino Fundamental são denominados como: Orquídea, Rosa e Azaléia.

A professora Íris atua no Infantil 5, fez magistério pelo Colégio Sagrada Família tendo contato com a educação desde seus 13 anos, se formou em Pedagogia pela Faculdade Secal de Ponta Grossa. Como formação continuada, possui pós-graduação em Dança Educacional, pois além de professora ela também é bailarina há muitos anos. Está atuando na rede municipal da cidade desde o ano de 2013.

A professora Violeta também atua no Infantil 5, tem magistério, formação em Pedagogia pela FAPI- Faculdade de Pinhas e pós-graduação em Educação Especial e Inclusão. Trabalha há 20 anos com a Educação Infantil. A professora Amarílis é articuladora<sup>1</sup> das duas turmas do Infantil 5. Tem formação inicial em magistério, se formou em Pedagogia também pela Faculdade Secal de Ponta Grossa e, em 2019, concluiu o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Campus Ponta Grossa.

A professora Orquídea é docente do 1º ano do Ensino Fundamental. Tem formação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialização em Psicopedagogia e possui mais de 15 anos de experiência junto a turmas do Ensino Fundamental. A professora é aposentada e atua na Escola C há vários anos.

A professora Rosa tem formação inicial em magistério e graduou-se em Educação Física. Trabalha na escola desde 1999 e atua como docente em turmas do 1º ano desde 2015.

A professora Azaléia é articuladora das duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, fez magistério, tem formação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e possui cursos de pós-graduação. Há 30 anos vem atuando na área educacional.

As professoras da **Escola P** são denominadas na pesquisa como: Margarida e Hortênsia.

A professora Margarida atua na Educação Infantil, tem formação em Magistério e em Pedagogia, pela Faculdade Fael - Faculdade Educacional da Lapa. Atua como professora há 13 anos e está há 4 anos como docente da turma do Infantil 5.

A professora Hortênsia tem formação inicial no Magistério pelo Instituto de Educação Estadual de Maringá desde 2008 e concluiu a graduação em Pedagogia pela FASF- Faculdade Sagrada Família, no ano de 2014. A profissional é pós graduada em Gestão Escolar e há 3 anos atua como professora no 1º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> A Escola C emprega a terminologia de professora articuladora, a qual se aproxima do significado de professora co-regente ou auxiliar, cumprindo as mesmas funções pedagógicas.

### 3.3 O PENSAMENTO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A análise do conteúdo das entrevistas revelou 05 (cinco) principais aspectos que, segundo os professores, são relevantes no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a saber: 1) aspectos da estrutura física e do ambiente escolar; 2) aspectos da organização do trabalho pedagógico; 3) aspectos relacionais e afetivos; 4) aspectos do desenvolvimento integral do aluno; 5) aspectos da relação com a família.

#### 3.3.1 Aspectos da estrutura física e do ambiente escolar

O teor das repostas dos professores evidenciou que, para eles, aspectos que integram a estrutura, o espaço e as disposições físicas do ambiente escolar participam, de alguma forma, no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Toda e qualquer escola é composta por uma estrutura física e uma organização interna, é a partir desses aspectos, somados a outros componentes, que se define se o ambiente é acolhedor e, sobretudo, promotor de desenvolvimento e aprendizagens.

Antes de adentrar no processo de análise das respostas, faz-se necessário definir o que a presente pesquisa está considerando como estrutura física e ambiente escolar. A estrutura física corresponde ao conjunto de condições disponíveis para o funcionamento da instituição escolar, que englobam aspectos de infraestrutura (energia elétrica, saneamento, conservação do prédio escolar, salas de aula, laboratórios, parques, ventilação, higienização dos ambientes, suporte tecnológico, mobiliário ergonômico, dentre outros itens) e aspectos da organização física dos ambientes (número de carteiras em sala de aula, disposição das carteiras e do mobiliário, bibliotecas de classe, cantinhos pedagógicos, dentre outros arranjos pedagógicos).

O conceito de estrutura física escolar,

vai desde itens básicos, como o fornecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza dos ambientes, salas de aulas confortáveis com mobiliários adequados e de boa qualidade, banheiros e cozinha, passando



por locais de convivência como pátios, parques e brinquedoteca. Além de espaços de apoio didáticos como bibliotecas, laboratórios, quadras, entre outros espaços para organização do funcionamento do colégio, como salas de professores, coordenadores e diretores, secretarias, almoxarifados, etc. Passando também por equipamentos e materiais didático-pedagógicos, como computadores com acesso à internet e demais insumos tecnológicos. (ESCOLAS EXPONENCIAIS, 2015).

Zabalza (2001 apud TEIXEIRA; REIS, 2021, p. 169) considera que a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, ela própria, uma mensagem curricular, uma vez que reflete o nosso modelo educativo. No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, estes aspectos físicos e estruturais podem sofrer mudanças, tanto no ambiente físico de uma sala para outra, quanto em aspectos muito mais amplos, como a mudança de um Centro Municipal de Educação Infantil para uma Escola de Ensino Fundamental, na ocasião em que for iniciar o 1º ano em uma outra escola, com uma estrutura física totalmente diferente da qual a criança já estava habituada.

O depoimento das professoras entrevistadas contemplou a participação de aspectos físicos e estruturais no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ao perguntar para a professora Violeta sobre como ela percebia o processo da EI para o EF, **“com base na sua experiência docente, como você percebe o processo de transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?”**, ela remeteu-se às questões do espaço físico e ambiental:

Então aqui na escola C eu acho que esse processo é muito tranquilo porque as crianças estão no mesmo espaço, elas participam das mesmas atividades, a rotina é a mesma, então eles não têm muita quebra, diferente de quando o aluno tá no CMEI e ele vai pra uma escola, eu acho que daí tem uma dificuldade maior, mas aqui eu não percebo essa dificuldade. (Profª “Violeta”, Infantil 5, Escola C).

Ao responder a mesma pergunta, as professoras Amarílis e Azaléia também abordam a questão do espaço, ao registrarem que:

(...). Aqui assim eu lembro que percebi, eu entrei ano passado aqui, no começo quando entrei eu já percebi que era tudo agrupado, a Educação Infantil com o Fundamental, eles já têm o mesmo espaço, pra eles foi um pouco mais tranquilo, porque tem os outros colegas que já eram da mesma turma, daí do espaço eles já conhecem os professores daqui, fica bem mais tranquilo. Agora para o retorno com eles aqui no presencial, dá pra ver que tava bem tranquilo. (Profª “Amarílis”, Infantil 5, Escola C).

Então aqui na “Escola C” é tudo muito lindo o que acontece devido a essa movimentação que a escola proporciona, é uma organização de espaço que propicia essa mudança, essa transição sem causar nenhum sofrimento. (Profª “Azaléia”, 1º ano, Escola C).

As respostas indicam que para as professoras Violeta, Amarílis e Azaléia, docentes da Escola C, a transição entre as etapas de ensino acontece de forma tranquila, no que tange às mudanças ambientais. Isso se deve ao fato de as crianças estarem inseridas no mesmo ambiente físico e estrutural, sem vivenciarem grandes mudanças e rupturas e, com isso, não se sentirem ainda mais ansiosas. Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, na escola C, por exemplo, o espaço é agrupado, as mesas estão postas da mesma forma como vivenciam na EI, trabalhos realizados em pequenos grupos, em uma sala girando em “círculo”. A professora Amarílis, comenta que em outras escolas essa estrutura é posicionada de uma outra forma, surgindo maiores dificuldades e em uma outra fala, a professora Íris também aborda esta questão:

Eu posso falar um pouquinho tanto como era na rede como é aqui. Porque da Educação Infantil da rede para o Ensino Fundamental é bem mais complexo porque na Educação Infantil pelo modelo que é da rede assim, as salas são todas com trabalho coletivo, tudo dividido. Na Educação Infantil é tudo junto e chega no Ensino Fundamental as carteiras todas separadas, para eles a primeira coisa é "o que é essas carteiras aqui?", as mesinhas antes eram agrupadas. Antes era tudo coletivo, todo mundo fazia junto, aquela coisa, a criançada em volta ou cada grupinho na sua mesinha então era tudo junto, era assim dependendo cada sala né, tinha os espaços, os cantinhos, cada sala tinha um cantinho, é um trabalho mais que girava o círculo da sala e tinha sempre esses espacinhos de arte, eles vinham, pegavam era tudo junto. Chega no Fundamental, saiu daquela coisa chegavam lá eles olhavam para as mesinhas. No começo quando começa assim, a gente acaba vendo a dificuldade que é, eles eram todos juntos, depois fica um pouco mais individual, porque já vai agregando-os na questão de conteúdos, já são mais específicos, tem as atividades coletivas, e ali é mais a questão de conteúdo, já vão indo em um outro sistema, de começo assim é meio complicadinho. (Profª “Amarílis”, Infantil 5, Escola C).

(...) Porque sei que Cmeis são menorzinhos, já trabalhei neles, eles já ficam mais protegidos né aí quando eles chegam na escola é tudo muito aberto, muito livre e para eles acho que é assustador, é um sentimento bem ruim, mas aqui graças a Deus em relação a tudo isso é muito natural, muito tranquilo. (Profª “Íris”, Infantil 5, Escola C).

Estes relatos são exemplos de realidade vivenciada em muitas escolas, não apenas na rede de ensino, mas em diversas outras escolas do país, podendo se tornar assim, um dos primeiros aspectos que as crianças percebem como uma quebra em sua rotina escolar, gerando um estranhamento e um medo de como a estrutura se organizará no EF. Na EI, o ambiente escolar é organizado com o objetivo de promover a autonomia e a liberdade da criança, para que ela faça escolhas, fortaleça sua autoestima, compartilhe experiências com outros colegas, mas em algumas situações, a organização da estrutura e do ambiente encontrada no EF é significativamente

diferente daquela encontrada pela criança no Ensino Fundamental. Tal situação é mencionada pela professora Hortênsia, docente da Escola P:

Quando eles chegam no primeiro ano, mesmo que você já conheça a criança, a criança já tem um período maior na escola, no caso já é aluno da escola e foi passando de série eles ficam com receio porque a mudança é muito grande desde as carteiras que vão usar porque no primeiro ano já usamos carteira individual, diferente do infantil 5 que as carteiras em grupo, amigos em volta, no primeiro ano não, cada um com sua carteira e a quantidade de materiais, porque é muito material, então ele precisa aprender a organizar o material dele, precisa saber que aquele material agora é só dele, não vai poder ficar dividindo com a turma, essa questão eles sentem bastante, querem saber pra que serve a apostila, os cadernos, que no infantil 5 é uma apostila só, de natureza e sociedade, agora no primeiro ano eles já têm as disciplinas certas e junto com elas os cadernos extras então eles já sentem muito. (Profª “Hortênsia”, 1º ano, Escola P).

Todos esses aspectos mencionados pela professora evidenciam que o processo de transição pode ser bastante impactante, pois as crianças precisam se adaptar à uma nova rotina, à nova forma de disposição das salas e carteiras, à quantidade de materiais que anteriormente não eram utilizados, ao volume maior de atividades, ao ritmo mais intenso na produção das mesmas, dentre outras mudanças. Inevitavelmente, a criança vivencia, em algum grau e medida, as mudanças ocorridas na transição entre as etapas de ensino. Dentre tantas mudanças, as ocorridas no ambiente físico não passam despercebidas pelos alunos.

“Como sabemos, muitas vezes, pequenos detalhes podem ser interpretados pelas crianças como fatos muito importantes e podem se tornar decisivos nos modos como elas se ajustam ou não às situações sociais de suas vidas.” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 315). Não há dúvida sobre a contribuição que a disposição de mesas coletivas nas salas da Educação Infantil exerce na dinâmica relacional que acontece no interior das mesmas. O *layout* do mobiliário das salas da Educação Infantil permite agrupamentos, possibilita que haja a construção com o outro, viabiliza trocas relacionais através das atividades, trocas de diálogos, dúvidas e descobertas pelo coletivo.

Outro ponto interessante para se refletir diz respeito ao modo como a organização do espaço exerce influência na comunicação em sala de aula, podendo gerar efeitos emocionais e cognitivos. Ao finalizar a EI em instituições que comportam apenas esta etapa de ensino ou por diferentes situações em que a família precisa fazer a mudança de uma escola para outra essa influência se torna ainda maior.

Ao se deparar com um espaço muito maior, mais aberto e bastante diferente daquele ambiente escolar que até então conhecia, a criança pode apresentar alguns sentimentos como medo, ansiedade, insegurança e receio por estar em um ambiente que, em um primeiro momento, é muito maior do que o ambiente da EI.

O professor, ciente de que tal situação pode acontecer com certa frequência no processo de transição, precisa estar atento às respostas comportamentais apresentadas por seus alunos, assessorando-os no enfrentamento das situações novas e desafiadoras e, sobretudo, mantendo o espaço organizado e de fácil apropriação por arte do aluno. A organização do espaço escolar é fundamental para a adaptação do aluno a um novo contexto e a uma nova rotina escolar.

Nessa direção, Singulani (2017, p. 138) destaca:

Pela importância que tem o espaço organizado para promover o envolvimento e as vivências das crianças, o espaço é considerado como segundo educador da turma, uma vez que, ao atrair a atenção e estimular a atividade autônoma das crianças, nos libera para observar a turma, dar atenção para as crianças que necessitam dela e oferecer ajuda para uma criança em dificuldade.

A professora Violeta, questionada sobre **“ao organizar a rotina das crianças nesta nova etapa, o que é levado em consideração?”** respondeu que o fato das turmas da Educação Infantil e o 1º ano compartilharem o mesmo espaço favorece, sobremaneira, o processo de transição:

Não tem uma quebra, nós vamos certinho no mesmo ciclo. Eles sabem que logo eles vão para outra sala, até às vezes acontece de criança acabar entrando na sala da gente, tem que ir para lá, mas eles entram aqui porque estão acostumados. Por ser tudo no mesmo ambiente, acho que é tudo muito tranquilo, muito natural. (Profª “Violeta”, Infantil 5, Escola C).

(...) A questão de eles estarem mostrando o trabalho deles já, tendo esse contato com a professora, como a gente divide o mesmo espaço então eles sempre estão juntos ali no refeitório, eles já sabem quem são as professoras do primeiro ano, no momento livre também eles fazem esse momento junto, então é bem tranquilo assim. (Profª “Violeta”, Infantil 5, Escola C).

É perceptível, a partir do depoimento docente, que o fato das crianças estarem transitando pelo mesmo ambiente, tanto a criança que está na Educação Infantil quanto àquelas que estão no 1º ano, torna a transição mais natural, leve, como um processo de novos ciclos e mudanças que acontece no decorrer de toda vida. Muitas vezes, a própria área educacional comete o equívoco de tratar as duas etapas como tão distintas, podendo motivar o professor a encarar a transição como, realmente, uma cisão, uma quebra.

Por esse motivo, é importante que nesse momento em que o aluno está saindo da Educação Infantil e seguindo para o Ensino Fundamental, as situações sejam submetidas a eles de maneira gradativa, começando desde o Infantil 5, para que não seja um episódio de total desconhecimento por parte da criança.

Contar com um espaço escolar adequado e os melhores arranjos físicos e pedagógicos disponíveis, favorece e condiciona a dinâmica do trabalho docente, interferindo no processo ensino-aprendizagem, na forma como o planejamento pedagógico é organizado e na dinâmica interativa da sala de aula. Logo, ele deverá estar organizado tendo em vista a atividade a ser desenvolvida, pois constitui o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço. (FORNEIRO, 2008 apud TEIXEIRA; REIS, 2021).

Considerando que as crianças passam muito tempo dentro da escola, há uma necessidade ainda maior de que o espaço seja confortável, seguro, agradável, ergométrico e estimulante, de modo que as mesmas se sintam bem e acolhidas, num ambiente funcional e aconchegante, fator bastante perceptível no depoimento das professoras de ambas as escolas que participaram da pesquisa. Mesmo que sejam escolas diferentes, de caráter público e privado, ambas possuem aspectos físicos e estruturais representados de forma positiva nas entrevistas. De acordo com os professores, os aspectos positivos dos ambientes escolares reduzem possíveis impactos e/ou dificuldades no processo de transição.

As estruturas físicas, planejadas e organizadas pelas escolas, em geral, provocam o envolvimento do corpo, mente e emoção da criança que vivencia a transição. Esses aspectos apresentados e analisados “são antes de tudo um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (HORN, 2004, p. 37 apud SINGULANI, 2017, p. 139). Nessa perspectiva, compreendemos que esses aspectos possuem grande importância e contribuem para que a transição seja vivenciada de forma natural e harmônica.

### 3.3.2. Aspectos da organização do trabalho pedagógico

Em suas respostas, os professores ressaltaram que elementos da organização do trabalho pedagógico podem incidir sobre o processo de transição, a exemplo da organização do tempo, do espaço e da rotina escolar, bem como, a natureza dos arranjos e estratégias pedagógicas, a implementação de ferramentas

didáticas e a qualidade da mediação pedagógica do professor. Os aspectos relacionados à rotina escolar ganharam bastante destaque no depoimento dos professores.

Segundo o pensamento docente, um dos aspectos essenciais para uma boa organização do trabalho pedagógico é o planejamento das questões referentes ao tempo e ao espaço escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Esses aspectos estiveram presentes na maioria dos depoimentos das professoras entrevistadas e nota-se a grande importância atribuída a tais no cotidiano escolar.

O tempo apresenta suas características marcantes. Desde os primórdios, tudo está atrelado à contagem e à organização do tempo. Cada realidade possui uma dinâmica própria de tempo e na escola não é diferente. As instituições escolares possuem um ritmo específico de funcionamento e uma forma de organização particular, pois há fatores internos e externos que definem o funcionamento de cada uma. Claramente, uma instituição brasileira possui uma organização pedagógica de tempo diferente de uma instituição japonesa, por exemplo. Por esta razão, o tempo é considerado como uma construção social, histórica e humana.

Entendendo-o como um processo de construção humana, sujeito a modificações e interferências, de acordo com a realidade humana. Este pensamento conduz à lógica de organização temporal da escola e à necessária reflexão sobre o elemento tempo na cultura escolar. (ARCO-VERDE, 2012, p. 84).

Para cada tempo escolar há estruturas variadas com diferentes níveis, ciclos e etapas, diversos calendários letivos, distribuição semanal e diária de aulas, conteúdos, disciplinas, planejamentos a entregar e cumprir, dentre outras demandas, as quais se distribuem em diferentes períodos e de acordo com cada instituição.

comprova-se que as experiências de distribuição dos tempos variam muito de acordo com os contextos em que são introduzidos e em resposta às políticas hegemônicas que se adentram nos sistemas educacionais, criando uma cultura escolar específica, adotada tanto pelas instituições como pelas famílias e pela própria comunidade e, nesse sentido, há uma sensível diversidade de arquiteturas temporais nos diferentes sistemas de ensino dos países, estados, municípios e redes escolares. (ARCO-VERDE, 2012, p. 88).

Ao refletir sobre questões referentes ao espaço escolar não é possível deixar de mencionar as suas interfaces com o trabalho docente e com a organização pedagógica. Isso implica considerar que as questões do espaço vão além dos aspectos estruturais e físicos, como mobiliários, edificações, ambientes, etc. O espaço

pode limitar ou propiciar novas experiências para a criança, ampliando suas relações interpessoais e seu processo de aprendizagem. Para Silva (2017, p. 143):

O espaço numa instituição é um elemento de aprendizagem, um espaço pedagógico. Ou seja, o espaço ensina coisas às crianças, uma vez que as crianças podem estabelecer relações intensas com os objetos que o compõem. Por essa razão, a organização do espaço e também a gestão do tempo, interferem diferentemente no processo de aprendizagem.

Diante da pergunta **“ao organizar a rotina das crianças nesta nova etapa, o que é levado em consideração?”** as professoras destacaram:

Então as rotinas são essenciais, aqui na escola C existe toda uma metodologia de trabalho das crianças que já vem desde o Pré I até as séries seguintes numa metodologia que elas chegam organizando o seu dia, a sua rotina, então ela chega na escola, tem todo um momento do encontro, agora na pandemia os grupos acabam sendo mais reduzidos, com todos os cuidados de protocolos, mas elas conseguem dar um oi para outro amigo, vão para sala, cada um no seu espaço e é exposto no quadro já todo o trabalho das rotinas, onde nesse momento seguindo os pressupostos da rotina Freinet que a escola utiliza, a organização do dia é baseado nisso, rotina, atividade de português, matemática, artes...então a criança já sabe o que ela vai fazer nesse tempo, o que tira essa ansiedade de "Agora o que vamos fazer?". Fazendo com que o trabalho seja tudo de maior qualidade, porque a criança já sabe o que ela precisa fazer, então isso é muito importante. (Profª "Azaléia", 1º ano, Escola C).

Então aqui na nossa escola, já no início da aula nós temos a assembleia inicial, nós colocamos todas as propostas para as crianças e ali que nós vamos organizando toda a rotina da criança, o horário do lanche, do almoço, da brincadeira, horário que nós vamos ter atividade de português, de matemática, artes, é bem organizadinho. Bom que já vai trabalhando com a hora. (Profª "Orquídea", 1º ano, Escola C).

A rotina aqui a gente segue na linha pedagógica de Freinet, a gente tem todos os aspectos no trabalho dele, antes de começar um projeto as meninas fazem um trabalho colaborativo, vai indo de acordo com a necessidade da sala, já vai adequando a rotina, a rotina assim da sala de aula eles tem assembleia inicial, as atividades, lanche, a assembleia final. Por exemplo assim, se a gente deixar riscar que terminou a atividade, eles falam "prof a gente já terminou", eles já sabem a rotina, eles sabem que tem aquele horário lá, tem a hora de brincar, essa rotina é muito boa, em todos os aspectos, até para a gente, é a melhor coisa, é uma estratégia maravilhosa, em toda parte que vi, tudo tem ganho nisso, a criança chega, ela entrega o material, ela já vai para a sala, agora eles cuidam muito bem da máscara. (Profª "Amarílis", Infantil 5, Escola C).

Podemos perceber na fala das professoras, que os alunos são considerados protagonistas de seu tempo escolar, compreendendo o que pertence a eles, como o horário de realizar as atividades, das brincadeiras, do lanche, a sua contribuição e responsabilidade ao organizar seus pertences, a sua autonomia ao terminar uma

tarefa, etc. Nesse processo, a criança passa a ser ouvida e a participar da organização da gestão do tempo e do espaço.

Deste modo é possível perceber essa ampliação de rotina na fala da professora Hortênsia, quando pontua:

A rotina como eu já tenho experiência do infantil 5 e do primeiro ano e já fiz essa transição com uma turma, é assim: bem dolorosa a rotina, porque eles chegam e vão brincar de massinha, fazer qualquer outra coisa menos pegar seu material, organizar as apostilas, então temos que ir devagar, não que as atitudes sejam abolidas bruscamente, mas algumas coisas vão mudando. A cada dia você vai ampliando e adaptando essa nova rotina e em pouco tempo eles já estão habituados com isso. Por exemplo: hoje vamos brincar de massinha, amanhã antes de brincar, vamos pegar a agenda da mochila e colocar na mesa da professora, no outro dia eles já sabem que precisam fazer isso. A adaptação dela pro fundamental não acontece do dia pra noite, nem nós nos adaptamos do dia para noite em certas situações, imagine a criança. Não tem uma rotina que você vai determinar para a criança, você vai construir com ela, até porque se você determinar eles não vão fazer ou vão se sentir desconfortáveis, já no momento em que eles constroem esses momentos, aí sim, eles participam e gostam muito. (Profª “Hortênsia”, 1º ano, Escola P).

Os diálogos mantidos com as professoras na ocasião das entrevistas, indicaram que a rotina é considerada como uma grande aliada na organização pedagógica do tempo e do espaço escolar, “uma estratégia maravilhosa, são essenciais” (Profª “Hortênsia”, 1º ano, Escola P). Entretanto, em muitas instituições, a rotina pode ser interpretada, equivocadamente, como “repetição das mesmas coisas, dos mesmos atos; prática costumeira; norma constante de proceder.” (LUFT, 2000, p. 586 apud SILVA, 2017, p. 141), ou seja, regras que regulam, ditam tarefas e responsabilidades elaboradas exclusivamente por adultos. Todavia, o papel da rotina no desenvolvimento infantil e escolar ultrapassa a esfera da rotina propriamente dita, mecanizada e instituída arbitrariamente.

Compreender a rotina é compreender as relações que ocorrem na escola da pequena infância no que se refere à organização do espaço, gestão de tempo, interação adulto e criança, à criança e seus pares, à criança e o conhecimento, à criança e suas experiências. A rotina, ao ultrapassar as ações rotineiras, permite articular o modo de funcionamento das instituições ao trabalho pedagógico intencionalmente planejado pelo professor e negociado com as crianças. (SILVA, 2017, p. 142).

Considerando as palavras da autora, é possível compreender o fato de as professoras entrevistadas colocarem em destaque o papel formativo, pedagógico e agregador da rotina escolar no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A metodologia de Freinet é destacada na fala das professoras quando o assunto é rotina. Definida como uma abordagem pedagógica inovadora que coloca a



criança no centro do processo escolar, a organização do trabalho pedagógico da Escola C é fundamentada nessa perspectiva metodológica, desenvolvendo muitos projetos e técnicas propostas por Celèstin Freinet. Uma delas, aqui destacada, é denominada “registro das propostas do dia”, momento em que professor e alunos elencam e registram no quadro de giz, de forma cooperativa, quais atividades serão realizadas naquele dia. Após a construção desse planejamento cooperativo, as crianças fazem o devido registro no caderno.

A professora Íris, ao responder à pergunta: **“Na sua opinião, quais estratégias pedagógicas contribuem para que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça da melhor forma?”**, também faz menção à importância da rotina no processo de transição, indicando que o fato da criança ter conhecimento sobre as atividades que serão realizadas diariamente colabora para diminuir o estado de ansiedade da criança:

Eu acredito que eles se desenvolvem num tudo, tanto na Ed. Inf. como no 1º ano, até porque a gente trabalha assim, por exemplo, trabalhamos a rotina, colocamos no quadro bem certinho o que vamos fazer no começo até o final do dia, lá no 1º ano eles também têm a rotina, o que eles vão fazer no dia até o final, então o que vai mudar realmente é uma ou outra perspectiva né, mas a gente busca desenvolver eles num todo. (Profª “Íris”, Infantil 5, Escola C).

Outra prática considerada importante no estabelecimento da rotina escolar são os momentos de assembleias realizadas pelas turmas, comumente chamadas de rodas de conversa, as quais acontecem no início e no final de cada dia de aula. Nesse momento, as crianças trocam experiências a respeito do que estão vivenciando naquela semana, se há desafios, conquistas e questões de sua vida pessoal, também discutem como será o desenvolvimento daquele dia, que atividades irão realizar, se haverá compromisso (tarefa) para realizar em casa, dentre outras informações. As assembleias possibilitam a participação da criança na organização do dia a dia, além de promover a união da turma, o respeito às diferenças, o fortalecimento do vínculo com o professor e a liberdade concedida para a criança expor suas ideias e sentimentos.

Quando a criança fala e é ouvida, quando ouve as outras pessoas, quando propõe, discute, sugere e avalia, cria para si novas necessidades, potencializa suas aprendizagens, se desenvolve e humaniza. Nesse contexto, a roda de conversa pode se constituir como um espaço dialógico em que a rotina é pensada, elaborada, organizada e constantemente avaliada por aqueles que diretamente a vivem. (SILVA, 2017, p. 147).

A professora Violeta identifica a assembleia como um aspecto positivo para a transição acontecer da forma mais tranquila possível, ao perguntar se **“há desafios que você como docente vivencia nesse processo de transição, no planejamento pedagógico, na adaptação dos alunos, com a gestão escolar, por exemplo?”**, ela responde:

É como já coloquei para gente é bem tranquilo, porque a rotina é praticamente a mesma, então é muito tranquilo também nesse sentido. Não tem aquela quebra né, tudo o que a gente trabalha em sala na Educação Infantil ela vai continuar, as questões de assembleias, todas as propostas eles vão continuar trabalhando também lá, então bem sossegado. (Profª “Violeta”, Infantil 5, Escola C).

Ao relacionar o espaço e tempo pedagógico com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nos deparamos com aspectos que passam a ser mais específicos e direcionados para a aprendizagem dos conteúdos que estão estruturados e precisam ser cumpridos no 1º ano do Ensino Fundamental. O volume maior de conteúdos acarreta, inevitavelmente, em um tempo menor para brincadeiras livres, jogos, momentos no parque, que eram mais frequentes no cotidiano da Educação Infantil. É o que apresenta a professora Rosa ao responder à pergunta: **“Com base na sua experiência docente, como você percebe o processo de transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?”**

É uma transição que traz muitas mudanças para os alunos porque no lugar de brincadeiras, cantigas, jogos, um tempo mais livre entre aspas que eles têm, torna-se mais uma exposição de conteúdos, de atividades mais direcionadas, uma rotina mais rígida, rígido no sentido que tem aquele objetivo para trabalhar e atividades mais estruturadas, desafiados, eu acho que essa mudança, são as mudanças que ocorrem, que são as mais pertinentes. (Profª Rosa, 1º ano, Escola C).

Nota-se que a partir destes aspectos as crianças apesar de estarem no mesmo espaço escolar e já conhecerem anteriormente as rotinas existentes em ambas as etapas, há características específicas que vão sendo transformadas de uma série a outra e isso conseqüentemente desencadeia mudanças e provoca uma saída da “zona de conforto” por parte das crianças.

Quando olhamos a criança na transição para o primeiro ano, notamos que a atividade de estudo está em formação. Por ser momento de transição, ainda encontramos, no início do primeiro ano do Ensino Fundamental, a brincadeira como atividade principal. Contudo, a atividade de estudo começa a emergir, destacando-se como atividade secundária e adquirindo cada vez mais espaço no cotidiano da criança. (MARTINS; FACCI, 2016, p. 82).

Elas se deparam com normas, horários mais específicos, um mobiliário diferenciado, onde permanecem mais tempo sentadas, execução de atividades em prazos mais exíguos, aumento nas tarefas escolares, etc. São mudanças pertinentes, como aponta a professora em sua fala, não como uma crítica ao sistema desenvolvido pela escola, mas como um rito de passagem que acontece.

O ato de brincar e de experimentar o lúdico na EI vai além do objetivo de entreter as crianças, mas sim de guiar e fundamentar a aprendizagem. Estas experiências passam por uma diminuição gradual, tanto de tempo quanto de espaço, ao chegar ao EI. Logo, é a transição da centralidade do lúdico para a centralidade do estudo, o que não significa que o estudo não deve ter formas lúdicas, mas seu foco é o resultado da ação. A transição se inicia com a atividade movidas por motivos lúdicos, com finalidades de estudo que formarão motivos de estudo.

Na EI, a centralidade do trabalho pedagógico é a atividade lúdica, a rotina é bastante flexível e as crianças possuem mais liberdade e autonomia na realização das atividades. No EF, o foco é a alfabetização, realizada dentro de uma rotina rígida em que, na maior parte do tempo, as crianças devem ficar sentadas em sala de aula. Obedecendo às regras e ao ritmo da escola. Nesse cenário, as crianças desempenham os dois papéis: o de alunos que brincam e estudam. (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 316).

Por isso, a necessidade de diálogo e formação continuada para professores de ambas as etapas é essencial para tornar, aos poucos, os aspectos do tempo e espaços escolares agradáveis e felizes para quem está no Infantil 5 e principalmente para quem chega no Ensino Fundamental.

### 3.3.3 Aspectos relacionais e afetivos

A partir de uma perspectiva interacionista, é possível afirmar que o ser humano aprende e se desenvolve a nas relações que estabelecem com os outros sujeitos e assim, se apropria do conjunto de saberes que é transmitido de geração em geração. Durante as entrevistas, tanto na escola C quanto na escola P, ficou bastante visível o valor que as professoras atribuem às relações entre professor-aluno, entre professores, entre alunos e a relação que se estabelece com a família, uma vez que tais relações exercem grande influência na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nessa pesquisa, as relações interpessoais estão definidas como o envolvimento/conexões estabelecidas entre duas ou mais pessoas em alguma

realidade vivenciada, no caso, o ambiente escolar. Elas variam em grau de intimidade, poder e duração. Ventrini e Garcia (2004, p. 121) esclarece que:

Tradicionalmente, a ciência do relacionamento interpessoal tem se voltado para as relações "universais", como aquela entre pais e filhos, relacionamentos românticos e entre amigos. É mister, contudo, investigar a maneira pela qual as pessoas se relacionam nas organizações, para se atingir um conhecimento mais amplo sobre as relações humanas em sua totalidade. Do ponto de vista da gestão de pessoas, uma aproximação com a ciência dos relacionamentos pode contribuir para um aprofundamento da compreensão da complexa teia de relações interpessoais que constituem as organizações.

O estabelecimento de boas relações no ambiente escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental é o primeiro passo a ser tomado para que a transição possa ocorrer de forma tranquila. É primordial que a criança do 1º ano sintase à vontade com os elementos do ambiente e com a professora que irá acompanhá-lo nesta etapa.

Quando o professor, enquanto profissional e também enquanto pessoa, estabelece uma boa relação com cada aluno e com a turma como um todo, ele favorece e otimiza as situações de aprendizagem. Faz parte trabalho docente manter uma boa comunicação, construir um bom planejamento pedagógico, organizar estrategicamente o espaço e tempo, além de mediar situações do campo da afetividade e das emoções. Segundo Mosquera e Stobäus (2004, p. 106 apud FRESHI, E.; FRESHI, M., 2013, p. 2), "o professor que busca uma educação para a afetividade deve, antes de nada, desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais."

O depoimento das professoras dos 1º anos de ambas as escolas, revelou que os professores entendem que o processo de transição exige cuidado, compreensão, empatia, carinho e muito afeto, a fim de minimizar as possíveis angústias e o sentimento de insegurança que pode ser vivenciado por algumas crianças:

Eu acredito que a estratégia principal é você trabalhar sempre com afetividade, o vínculo afetivo, faz toda a diferença. A gente vive com leis que obrigam a criança ir para escola, obrigam entre aspas a uma aprendizagem. Mas o pessoal consegue tudo isso com afeto. O vínculo afetivo, o respeito, como eu havia falado para você, fazer com que cada criança seja vista, ou que ela não consegue hoje, ela consegue amanhã sem comparar com outro. Então isso você só consegue com respeito e com afeto. (Profª "Azaléia", 1º ano, Escola C).

Na educação infantil tem mais brincadeira então procuramos proporcionar da mesma forma, fazendo com que essa transição seja feita de forma lúdica, prazerosa para não assustar a criança no início, para estar cativando, a afetividade é muito importante, se não tiver afetividade com o aluno eles

bloqueiam e não tem o que você os faça compreender aquilo que você quer passar para eles. (Profª “Rosa”, 1º ano, Escola C).

Na fala tão sensível dessa professora, é notório que o contato da criança com o docente faz toda a diferença para que a mesma não se sinta sozinha, pois como dito anteriormente, se hoje ela não consegue fazer alguma atividade, a mediação afetiva e pedagógica do professor favorece a aprendizagem do aluno, fazendo com que ele consiga aprender com seus “erros” e, em um futuro bem próximo, consiga realizar com autonomia a mesma atividade. Essa relação positiva torna o ambiente escolar motivador e colabora para que a criança sinta vontade de estar lá.

O professor precisa acreditar no aluno, considerá-lo capaz de construir suas próprias ideias e expressá-las. Para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz o aluno precisa receber atenção e sentir-se motivado, precisa saber que é importante para o grupo, que é importante como cidadão. (FRESCHI, E.; FRESCH, M., 2013, p. 8).

Vale ressaltar que não é fácil estabelecer vínculos instantaneamente entre professor e aluno ou entre a própria equipe docente, a escola é composta por pessoas que possuem opiniões, vontades e personalidade própria. Cada aluno possui também sua realidade, carrega experiências e histórias que traz do ambiente em que vive. Nem sempre ele estará vivendo um bom dia e/ou estará disposto a realizar tudo o que o planejamento pedagógico propõe, cabendo ao professor o desafio de buscar estratégias que ajudem a alterar esse quadro, mantendo um olhar atento de observação e empatia para com o aluno, desenvolvendo o diálogo, a parceria e o respeito mútuo. “Nada substitui o fator humano, a afetividade, a interação e o olhar atento às diferenças reações.” (BARBOSA; CANALLI, 2011, p. 1). É nessa direção que segue os registros das professoras Azaléia e Rosa (1º ano, Escola C), diante do questionamento: **“Há desafios que você como docente vivencia nesse processo de transição?”**

Então os maiores desafios são os comportamentais mesmo, de você entender essa criança, dar um bom dia para ela e no momento que você faz essa leitura de como ela está, você também já percebe como vai ser o seu trabalho porque muitas vezes a gente já está com o seu plano realizado, você já planejou o seu dia, mas muitas vezes você precisa fazer uma flexibilização, porque naquele dia aquela criança não está bem, então um olhar atento a cada criança na sua necessidade, é um grande desafio. Você manter a sua qualidade de trabalho, cuidando para que todo mundo seja bem atendido, todas as crianças sejam felizes, a realização do trabalho está nisso, para levar para casa o desejo de voltar amanhã com disposição e vontade de aprender. (Profª “Azaléia”, 1º ano, Escola C).

Sempre todo ano é uma surpresa, você não sabe como virão, quem virá, de que forma eles vão reagir a tudo isso. Então, cada grupo tem suas

características e a partir de suas histórias de vida, de suas bagagens que eles trazem, dos conhecimentos que eles têm, das curiosidades, dos interesses, a gente sempre faz os sistemas de interesses com eles, a partir daí que aí você vai planejar e montar essas estratégias de trabalho para poder estar atingindo todos os objetivos propostos, levando em conta as dificuldades de cada um, porque cada um tem um ritmo, a partir disso planejamos os momentos para atingir os objetivos. (Profª “Rosa”, 1º ano, Escola C).

A qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre os membros da equipe docente também pode interferir, em alguma medida, na aprendizagem das crianças, no clima do ambiente escolar e na relação mantida entre os professores que acompanham o processo de transição. Alguns depoimentos docentes salientam a importância de se contar com uma relação harmônica e articulada entre os docentes que atuam na transição dessas duas etapas de ensino, proporcionando uma transição mais tranquila. As professoras indicam algumas estratégias relacionais que podem favorecer o processo de transição, tais como: conversas entre os professores sobre as características e nível de aprendizagem de cada aluno, compartilhamento de documentos dos alunos, a promoção de visitas do grupo do Infantil 5 no ambiente do 1º ano do EF, a fim de conhecer o ambiente escolar, a professora que os receberá no próximo ano e os demais colegas. As respostas das professoras entrevistadas indicam que os pequenos detalhes do cotidiano são vistos como soluções importantes que precisam ser desenvolvidas em todos os ambientes escolares.

Eles sempre vão dar um cheiro na gente, mas até por isso é bom porque eles continuam tendo contato com os professores anteriores, diferente de quando a criança está no Cmei e ela vai para uma outra escola, um espaço diferente, então aqui é super tranquilo sabe. A gente sempre coloca para eles ficarem tranquilos, que os professores utilizam as mesmas metodologias que nós ali da educação infantil, a gente sempre está conversando com as professoras né, elas vem perguntar “como que era, como que você fazia” então a gente tem essa possibilidade de troca de ideias pôr a gente estar dentro da mesma escola e conforme também vai acontecendo durante o ano eu levo eles para mostrar as atividades que eles desenvolvem no primeiro ano sabe vamos lá no primeiro ano então ele já tem essa liberdade, eu falo “olha professora ano que vem esse aluninho vai vir pra cá”, então eles levam para as professoras para mostrar as atividades, as crianças eu percebo que é bem tranquilo. (Profª “Violeta”, Infantil 5, Escola C).

Na verdade, aqui é muito grande, então eles se veem no mesmo espaço, eles lançam, eles conhecem as professoras dos 1º anos, eles produzem um material, um Portfólio, que tem todos os materiais que eles fazem, que eles confeccionam, então a professora já tem conhecimento de como eles são. (Profª “Iris”, Infantil 5, Escola C).

A forma natural e harmônica de transição que as professoras buscam proporcionar para as crianças está alicerçada em uma construção constante de parceria e de um ambiente de trocas e convergência de ideias, o que nem sempre

acontece em todas as escolas, pois muitos professores não dispõem, por diversas razões e motivos, a possibilidade de um encontro prévio com seus futuros alunos e/ou com a própria equipe pedagógica responsável pela coordenação da outra etapa de ensino.

Quando pensamos na importância das relações interpessoais, não podemos restringir somente para o âmbito da sala de aula. Em qualquer ambiente de trabalho as relações precisam ser positivas para um bom rendimento do profissional. Nas escolas, em decorrência de muitos problemas existentes na educação, muitas vezes, o que encontramos são professores e funcionários desgastados e estressados. Esses fatores podem tornar as relações entre as pessoas superficiais e gerar um afastamento entre os próprios colegas de trabalho. Se as relações na escola, de uma forma geral, não estiverem boas, o professor na sala de aula não fará um bom trabalho, e seu relacionamento com os alunos também poderá ficar comprometido. (FRESCHI, E.; FRESCHI, M., 2013, p. 8).

Para o bom funcionamento da escola em geral e, especificamente, para o sucesso do processo de transição escolar, o apoio da gestão escolar torna-se fundamental. É ela que assessora o professor na construção de uma prática pedagógica cada vez melhor. Cabe à gestão escolar viabilizar a mediação entre família e comunidade escolar e criar arranjos que favorecem o sucesso das práticas educativas pretendidas pela escola. O papel da gestão escolar não se resume ao atendimento de demandas administrativas e burocráticas, mas envolve a concretização dos valores e objetivos a serem alcançados por toda a equipe. Uma boa gestão requer um caráter cada vez mais humanista para a educação e seus processos. “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 1996, p. 103).

Em relação a gestão aqui na Escola C, não tem o que falar, é maravilhosa, tanta direção geral, reitor, pedagogo, os professores, a comunidade aqui dentro da escola não têm o que falar. (Profª “Orquídea”, 1º ano, Escola C).

A análise das entrevistas indica que o um bom funcionamento de toda a escola e a transição harmônica da criança entre as diferentes etapas de ensino decorrem, dentre outros fatores, da qualidade das relações interpessoais, fazendo toda a diferença no processo educativo.

#### 3.3.4 Aspectos do desenvolvimento integral dos alunos

A análise do conteúdo das entrevistas indicou que, para os docentes, o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolve aspectos do desenvolvimento das crianças, afinal, são elas que estão vivenciando tal processo, passando por mudanças e adquirindo novas experiências. Mesmo que o contato das pesquisadoras não tenha sido diretamente com crianças, os depoimentos das professoras apresentam uma visão muito clara sobre o desenvolvimento infantil ao longo do ano e suas peculiaridades.

O desenvolvimento está relacionado a capacidade de aprender, de desenvolver habilidades sociais, motoras, cognitivas e afetiva, cabendo ao professor, juntamente com a família, a tarefa de mediar e incentivar o desenvolvimento de cada criança e de sua apropriação cultural.

As crianças que saem da Educação Infantil com 5/6 anos e vão completar 6/7 anos no 1º ano do Ensino Fundamental dão um grande salto em seu desenvolvimento. É um período de transformação, não apenas em questão da leitura e escrita tão presente nesse período de desenvolvimento, mas no que tange ao vasto universo de conhecimentos que se apresentam diante da criança e que despertam seu interesse. As crianças, mostram-se curiosas, questionadoras, aventureiras e, aos poucos, tanto na escola quanto no ambiente familiar, criam independência e apresentam uma maior autonomia para realizar suas atividades.

Quanto ao desenvolvimento psicológico das crianças de faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, é possível que haja a manifestação da famosa “crise dos 7 anos”, episódio psicológico mencionado por Vygotsky. É comum, nesse período, que ocorram mudanças na personalidade da criança e, aos poucos, ela perca um pouco da espontaneidade que lhe era tão característica quando pequenina. Suas atitudes começam a ser mais “forçadas” para chamar a atenção de determinada pessoa e também é capaz de compreender melhor seus sentimentos, percebendo mudanças, ansiedades, tristezas e alegrias. Vygotsky (2006 apud LAMPERT, 2019, p. 4) descreve:

O intelecto como o principal fator para essa virada na crise dos sete anos. Segundo ele, é quando a criança começa a incorporar o fator intelectual em suas vivências que se torna possível generalizá-las e, conseqüentemente, atribuir-lhes sentido. Essa organização consciente pelo intelecto permite-lhe desenvolver o amor próprio e a percepção de si.

Enquanto a criança está na Educação Infantil, muitos dos significados que ela atribui para objetos, fatos e situações advém das brincadeiras. O brincar é a atividade



principal que fundamenta a aprendizagem da criança. No jogo e na brincadeira, as crianças desenvolvem papéis, estabelecem ligações com outras crianças, exploram limites e constroem conhecimentos através da imaginação. Ao adentrar na etapa do Ensino Fundamental, a brincadeira continua, mas em um ritmo menor do que estavam acostumados.

Quando olhamos a criança na transição para o primeiro ano, notamos que a atividade de estudo está em formação. Por ser momento de transição, ainda encontramos, no início do primeiro ano do Ensino Fundamental, a brincadeira como atividade principal. Contudo, a atividade de estudo começa a emergir, destacando-se como atividade secundária e adquirindo cada vez mais espaço no cotidiano da criança. (MARTINS; FACCI, 2012, p. 82).

Essa é a primeira mudança visível que podemos destacar na fala das professoras e que também é perceptível no desenvolvimento pedagógico da criança. Ao perguntar à professora Iris, por exemplo, que trabalha na Educação Infantil sobre **“quais características você reconhece como marcantes nesse processo, tanto para os alunos quanto para a família?”** Ela relaciona com o brincar e os conteúdos específicos do EF:

Eu acho que no Infantil 5, por exemplo, nós trabalhamos muito a parte da brincadeira, o brincar, então eles sabem que estão construindo o conhecimento né, porque parte da curiosidade deles, muitas vezes parte do que eles querem então das vivências, da cultura e eles sabem que eles estão construindo e já no 1º ano eles vão aprender a aprender, eles vão começar a estudar mesmo, eles vão começar a ter algo específico né, eles pegam lá o conteúdo por exemplo para ser aprendido e ser explorado então as vezes eu acho que essa é uma diferença clara que deve dar sabe? Que daqui da Ed. Inf. a gente sai de um contexto que eles trazem e no Fundamental eu acho que já vai uma coisa que precisa que ser colocado, então já tem ali um conteúdo específico, as professoras precisam estar trabalhando. (Profª “Iris”, Infantil 5, Escola C).

Ao relacionar com as características descritas por Vygotsky na crise dos 7 anos, por exemplo, é possível perceber que a criança, ao ingressar no EF, é “levada” a perder sua espontaneidade de forma paulatina, na medida em que se esforça para responder às novas demandas próprias da organização pedagógica do 1º ano do Ensino Fundamental, que apresenta um conjunto de conteúdos mais específicos que precisam ser vencidos, os quais nem sempre são oriundos de sua curiosidade, mas daquilo que precisa ser cumprido pelo planejamento pedagógico. O depoimento da professora Íris sugere que a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil compreende mais como brincadeiras e que, a partir do ingresso no Ensino Fundamental, as crianças vão estudar mais seriamente. Assim, muitos professores,

inconscientemente, cometem o equívoco em querer separar o brincar e a aprendizagem, sendo que ambos os aspectos caminham juntos.

Dessa forma a brincadeira é sempre a reconstituição de aspectos da vida social e sua fonte de desenvolvimento é o conhecimento que a criança tem da realidade. Assim, todas as atividades que ampliem o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana criam condições para que esses conhecimentos se transformem em matéria-prima para a brincadeira. (MARCOLINO, 2017, p. 160).

Outro aspecto mencionado nas entrevistas diz respeito à forma como as crianças se comportam na Educação Infantil, ou seja, o modo peculiar como falam, andam, pensam, sentem, agem e reagem, muitas vezes acompanhados por crises de voluntariedade, irritabilidade, descontrole emocional, dificuldade de respeitar combinados, dentre outras atitudes. Segundo as professoras, no processo de transição, é comum que as crianças levem muito dessa personalidade para o 1º ano do EF, podendo gerar algumas dificuldades nesta fase de adaptação. As birras, falas infantilizadas, choro, troca de palavras, dificuldades de coordenação motora e resistência a novas regras são algumas características relacionadas pelas professoras, especialmente àquelas que trabalham no 1º ano, ao responderem à pergunta: **“Quais manifestações comportamentais (sentimentos, falas e atitudes) você observa quando as crianças chegam ao primeiro ano do fundamental?”**

Tem criança que eu ainda percebo que desenha com dificuldades, na fala também, eles trocam bastante as letras, tem criança que tem a fala bastante infantilizada, choram, fazem aquelas birras, não querem realizar as atividades, que gostava mais da outra professora, eles querem voltar para outra professora...a gente acaba sentindo tudo isso. (Profª “Orquídea”, 1º ano, Escola C).

Na verdade, são as birras, a fala infantilizada, às vezes a criança tem até dificuldade de se organizar com o material aí se você ajudar, for coordenando, falando "faz isso, faz aquilo", sempre trabalhando no coletivo, então essas são as maiores dificuldades. (Profª “Azaléia”, 1º ano, Escola C).

Mas a dificuldade de dividir brinquedos que é uma característica da criança, resistência a determinadas regras que eram mais livres na Educação Infantil e agora tem que seguir determinadas regras. (Profª “Rosa”, 1º ano, Escola C).

A gente percebe a linguagem deles que é bem "bebezinhos" ainda para os pais e acabam chegando com uma linguagem bem infantilizada, alguns momentos mexe no caderno, cruza o braço, choro, às vezes choram, principalmente se vem de outra escola e a coordenação motora precisa ser mais aguçada então a gente vai vendo as dificuldades para trabalhar. (Profª “Rosa”, 1º ano, Escola C).

Mais do que uma transição entre séries, esse processo é uma transição de vida, que traz muitas mudanças e expectativas para a criança, professores e

familiares. “Transições de vida são períodos nos quais novas competências são estabelecidas para lidar com as mudanças e incertezas que se apresentam no curso de desenvolvimento.” (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005, p. 23 apud MARTURANO, 2008, p. 80).

Geralmente, o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental gera uma expectativa maior nos pais, professores e até mesmo na própria criança. Mesmo na vida adulta, o ser humano experimenta situações que ameaçam o seu equilíbrio interno, fazendo com que ele saia da sua zona de conforto e com as crianças, a situação não é diferente.

As birras, choros e resistência às regras são recursos, formas de expressar o que elas não conseguem definir de forma concreta, por meio de palavras ou, até mesmo, ainda são incapazes de compreender determinado fenômeno, logo, qualquer comportamento visto como indisciplina pode apresentar uma causa muito mais complexa do que se vê de imediato. Ao chegar no 1º ano, as crianças ainda estão aprendendo a lidar com seus sentimentos, inseguranças e medos, sendo natural que, de início, isso, possa tornar o trabalho do professor do 1º ano mais cansativo, gerando maior estresse para turma e, ainda, seja considerado como um empecilho para a realização de boas práticas pedagógicas. Todavia, o caminho para a superação desses possíveis desafios está no acolhimento, no olhar atento, no reconhecimento das dificuldades de cada indivíduo e no diálogo. Essas são ferramentas essenciais para que facilitar o processo de transição entre séries. Mello (2017, p. 91), retrata muito bem a importância de atender as necessidades dos alunos:

Tratamos a criança como sujeito quando compartilhamos com ela o cuidado do seu corpo, interpretamos indicadores de suas necessidades e seus interesses, organizamos materiais na altura de suas mãos e olhos e compartilhamos o planejamento da atividade, a organização do espaço e a gestão do tempo quando elas são maiores. Ao fazer isso, possibilitamos que elas estejam em atividade, isto é, que estejam por inteiro na situação: com o corpo, a mente e a emoção.

O processo de transição escolar afeta a criança não somente em seus aspectos cognitivos, mas também nos aspectos físicos e emocionais. Assim, é fundamental que não se perca de vista as características e peculiaridades do desenvolvimento infantil, com o intuito de perseguir a lógica de pensamento da criança. Martinati e Rocha (2015, p. 315) destacam que “muitas vezes, pequenos detalhes podem ser interpretados pelas crianças como fatos muito importantes e podem se tornar decisivos nos modos como elas se ajustam ou não às situações

sociais de suas vidas.” Esse processo da transição se torna marcante e influencia diretamente no desenvolvimento infantil, assim como as reações da criança diante do novo poderão influenciar o trabalho pedagógico do professor. Ao perguntar para as professoras da Escola P e da Escola C a respeito das manifestações comportamentais da criança, uma das professoras abordou a questão das expectativas criadas:

Mas o que eu sinto é que eles têm uma expectativa muito grande, mas tem aquele receio de mudança, quem não tem? Todo mundo tem um receio de mudança, então eles têm esse receio também, mas não é aquela coisa de "prof será que vou gostar"? Não, é mais de curiosidade, do tipo "prof o que eu vou fazer lá? O que tem de diferente? O que eu vou produzir prof? (Profª "Íris", Infantil 5, Escola C).

O que eu percebo principalmente é o sentimento de se "tornarem maiores", como aqui na escola eles estão sempre vendo a turma do primeiro ano, então eles percebem algumas atitudes também das crianças, na questão de mais autonomia, e a curiosidade de "como será que é lá?" "o que eu vou fazer de diferente lá?". Porque querendo ou não, até a nomenclatura muda, de educação infantil vai para ensino fundamental, 1º ano, então eles ficam ansiosos, animados e ao mesmo tempo com um pouco de receio do que pode mudar, porque eu sempre comento com eles, que algumas coisas que estamos começando no segundo semestre principalmente, é uma adaptação para o 1º ano, então eles ficam pouco alvoroçados. (Profª Margarida, Infantil 5, Escola P).

É comum as mudanças gerarem ambiguidades no conjunto de sentimentos das crianças, por vezes havendo medo e, por outras, despertando curiosidade. Há uma expectativa muito grande por parte do aluno do Infantil 5 em saber o que irá mudar no próximo ano letivo. Logo, é interessante que o professor apresente ao final do ano letivo a próxima série que a criança irá ingressar no ano seguinte, conhecer o espaço, os novos professores e as novas dinâmicas, pois isso facilita a assimilar a nova etapa a uma mudança positiva de crescimento.

Eu acho que eles ficam meio que se "achando" sabe, não tem outra palavra. Eles ficam "eu vou sair daqui e vou para o 1º ano" para a porta do lado, mas está tudo bem (risos) é um outro patamar. Acho que é mais nesse sentido de crescimento mesmo, como se eles vissem que estão crescendo mesmo sabe. (Profª "Íris", Infantil 5, Escola C).

Eles ficam né, "ah eu vou para o 1º ano", eles acham que estão crescendo né, estão crescendo mesmo, mas eles falam assim "eu não sou mais nenê, eles chamam o Pré I de nenê, no Pré I dorme, quando eles chegam no Pré II já não dorme, então isso também serve para a autoestima deles, eles sentem que estão maiores, e ainda tem aquele sentimento de "você ainda vai ser a minha prof". (Profª "Violeta", Infantil 5, Escola C).

A fala deles "estou no fundamental, não sou mais criança" então você precisa explicar que mesmo estando no fundamental ele é uma criança é outro desafio, tanto pro professor, quanto pro aluno e também para a família. O comportamento dele também é visível, aparentam ser mais autônomos, mas

ainda precisamos explicar que tudo acontece devagar. (Profª “Hortênsia”, 1º ano, Escola P).

A evolução do desenvolvimento da criança analisado ao final do 1º ano do EF, quando comparado ao comportamento que ela apresentava no início ano letivo, é um dos aspectos mais gratificantes para o professor. É pelo acompanhamento pedagógico que se pode perceber como as crianças chegam nesta nova etapa escolar e como são capazes de, ao longo dos semestres, desenvolver tantas habilidades, seja no âmbito social, cognitiva, física e afetiva. Cada criança vai mostrando avanços ao longo dos meses, cada qual no seu próprio tempo, a partir de intervenções pedagógicas que o professor propõe para a turma.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. (OLIVEIRA, 2019, p. 33).

As mudanças mais perceptíveis no desenvolvimento infantil mencionadas pelas professoras são correspondentes aos avanços na linguagem, no processo de construção da leitura e da escrita, da evolução do desenho, do raciocínio lógico. O relato de duas professoras do 1º ano diante do seguinte questionamento: **“Ao longo do ano, quais avanços (cognitivo, físico e social) você percebe no desenvolvimento do aluno oriundo da Educação Infantil?”** ilustram muito bem essa situação:

Em relação à linguagem e à medida que o tempo vai passando a gente vai proporcionando as atividades, desenvolvendo as habilidades com eles, eles vão amadurecendo integralmente, esse momento que a gente percebe mais é depois do 2º semestre, no primeiro eles ainda vão mais lentinho, devagarzinho, a partir do 2º semestre amadurece mais rapidamente. É bastante significativo da gente perceber que eles vão amadurecendo com essas habilidades, com suas atitudes com o colega, com os professores, respeitando as regras, tudo que a gente vai falando todos os dias, o dia inteiro e a gente conseguem alcançar o objetivo. (Profª “Rosa”, 1º ano, Escola C).

A gente percebe bastante essa diferença deles em relação ao início do ano e quando chegamos no 2º semestre, é bastante interessante, parece que é outra criança, principalmente depois de agosto quando dá aquele "start". Geralmente a gente tem as crianças que já estão começando a fazer leituras de palavras, que consegue ler alguns pequenos textos, já conhecem números, então eles querem mostrar o que eles já sabem né...é muito engraçadinho e geralmente também nós temos o processo da construção de escrita da criança então a gente percebe ali perfeitamente, como eles começarem lá no mês de fevereiro e quando eles chegam no mês de novembro e eles passam por todos os processos, o Pré-silábico, silábico, alfabético, tem crianças que conseguem chegar até o alfabético, então é interessante. Claro que cada criança tem o seu desenvolvimento, vamos dizer que tem alguns que tem uma facilidade maior, tem outros que demandam um

pouco mais de tempo, nós temos crianças que hoje eles não sabem, amanhã eles sabem...então tudo isso eles vão superando e isso é uma questão de trabalho, é aquele processo que "vai e volta" então é bem interessante e para o professor do 1º ano eu me sinto super realizada quando chego no mês novembro. Quando você pega o portfólio da criança, vê as primeiras atividades e depois as últimas atividades...nossa é incrível, muito gratificante. Até em relação ao desenho deles, a gente trabalha muito com esse lado deles, como começaram e depois já conseguem fazer um desenho completinho, já conseguem fazer. Por exemplo, trabalhamos a história do João e Maria e pedindo para fazer a ilustração da história, como tem criança ainda na sala que fez só o comecinho, o tracinho, tem criança que já vê o que que tem, a casa, o desenho, os doces, as cores, então a criança vai apresentando todo esse desenvolvimento. O raciocínio lógico também, tem criança que já consegue fazer cálculos mentais, mas para que tudo isso aconteça claro que você tem que começar com o concreto. (Profª "Orquídea", 1º ano, Escola C).

Com o passar do tempo elas vão correspondendo com o que você acabou de ensinar, às vezes você trabalha um conteúdo hoje, amanhã ela chega "prof eu fui pesquisar", então imagine elas levam aquele conhecimento para casa, passam para a família, pedem para pesquisar, e ainda fazem uma devolutiva para você. O social depende do jeito de cada uma, hoje ela está mais quieta, mas vai passando os dias e criando confiança na professora se começa se soltar e você trazer a parte mãe para a sala de aula, não tem como não trazer, porque você sofre se ela não está bem, se preocupa. A criança tem o seu tempo de aprender, socializar, de gostar de você, e a harmonia da sala faz com que esse processo de socialização seja mais fácil. (Profª "Hortênsia", 1º ano, Escola P).

Em relação ao desenvolvimento social, o depoimento da professora Hortênsia evidencia que o mesmo também se constrói de maneira gradativa, pois alguns alunos sofrem, em maior medida, algumas alterações no processo de transição, sejam de natureza emocional, psicológica, relacional, as quais podem acarretar dificuldades na aproximação com o professor, principalmente se a criança ainda não o conhece, como acontece na Escola P, onde não há a mediação na transição das duas etapas de ensino. Desse modo, esse momento é totalmente novo e diferente para a criança e requer muita atenção e cuidado por parte do professor.

A frase final do depoimento da professora Orquídea, após apresentar todos os aspectos que percebe no desenvolvimento das crianças, revela o que seria, para ela, a ponte para uma transição segura e feliz para as crianças: "mas para que tudo isso aconteça, claro que você tem que começar com o concreto". Quando o professor é capaz de destacar os avanços que cada aluno alcançou ao final do ano, reconhecendo toda a sua trajetória, ao invés de elencar apenas o que ainda lhe falta em termos de desenvolvimento, ele mostra que realmente possui uma concepção de criança e conduz a transição baseada na escuta, na observação e na empatia por seus alunos. O objetivo principal é sempre contribuir para um desenvolvimento da

criança, em sua potencialidade máxima, como se pode perceber no depoimento da professora Rosa:

Por meio da observação e da escuta atenta é possível que nós, professoras e professores, reconheçamos as características do nosso grupo e identifiquemos cada criança em particular. No entanto, isso não é suficiente. Para alargar e contribuir efetivamente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, precisamos assumir nosso lugar como adultos capazes de organizar intencionalmente as ações, ampliar os repertórios das crianças e possibilitar o seu acesso ao patrimônio cultural da humanidade. (ARTUR; MAGALHÃES, 2017, p. 231).

O conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos que as professoras da Escola C mostram ter através de seus depoimentos é fruto de um bom acompanhamento pedagógico, sistematizado através do acompanhamento e da documentação que os professores realizam sobre os avanços no processo de aprendizagem de seus alunos, de forma que cada atividade que as crianças realizam é inserida no portfólio e auxilia a acompanhar todo o seu desenvolvimento, servindo de base para a professora que receberá a turma no ano subsequente.

Por meio da documentação pedagógica, a aprendizagem pode ser compartilhada e as crianças têm a oportunidade de comunicar suas experiências. Qualquer que seja a escolha do modo de documentar, este deve refletir o contexto ao qual as crianças e nós, professoras e professores, pertencemos, nossa maneira de ver o mundo, de conceber a educação, de acreditar ou não nas potencialidades das crianças. (ARTUR; MAGALHÃES, 2017, p. 242).

O processo de transição da EI para o EF é amplo, complexo e vai além de apenas aspectos físicos e mentais. Ele é determinado pelo ambiente escolar, pelas intervenções pedagógicas realizadas, pelos sentimentos expostos pelas crianças. O mais importante é compreender que mesmo todas as crianças vivenciando o mesmo processo, cada uma vive e se desenvolve de uma forma única.

### 3.3.5 Aspectos relacionados à família

Um último aspecto a ser considerado nessa pesquisa é a participação da família no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fator destacado nas respostas das professoras. Conforme já mencionado anteriormente, a família, enquanto instituição social, representa uma grande influência no processo de humanização das crianças, na construção das suas percepções e concepções sobre o mundo e sobre si mesma. É bastante provável que grande parte das famílias projetem expectativas e expressem anseios relacionados

ao ingresso da criança no Ensino Fundamental, tendo em vista que tal processo sempre esteve vinculado, no imaginário popular, ao aprendizado da leitura e escrita e ao ensino mais rigoroso. As famílias, a grosso modo, elaboram percepções, expectativas, dúvidas e incertezas na ocasião em que seus filhos estão vivendo a passagem de uma etapa para outra.

Para Bourdieu (1996, p. 144), a “família desempenha um papel fundamental no que se refere à transmissão dos valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação do *habitus* primário”.

Durante a história da humanidade, houveram inúmeras transformações nas questões relacionadas à família no decorrer do tempo, da mesma forma que os direitos das mulheres e das crianças foram evoluindo. Logo, as transformações sociais ao longo do tempo definiram as atribuições específicas de cada pessoa que fazia parte dela. Em uma sociedade patriarcal, que se estabeleceu por séculos, o pai era a figura principal que provinha o sustento da casa e a mãe a cuidadora do lar e dos filhos, enquanto estes, iam para escola com a função de serem cuidados, uma escola assistencialista quando raras as vezes seu objetivo além disto, era ensinar a ler e escrever os filhos de famílias mais abastadas.

Nos tempos atuais, com a conquista de leis e direitos enquanto sociedade, é direito da criança estar na escola assim como conviver em família. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu artigo 19, explicita que “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”. Apesar do preconceito que ainda se enfrenta, hoje não se deve definir um modelo de família ideal, com funções especificamente prontas. Há uma diversidade de famílias e as diferentes formas com que elas se estabelecem e se cuidam. E que as realidades e dificuldades que cada uma enfrenta em um país tão desigual como o Brasil, gera um grande impacto em como a criança aprende e se desenvolve, sendo responsabilidade então da escola ter um olhar direcionado para cada criança. Varini e Silva (2010, p. 518) complementam que:

As dificuldades que vem de cada um, que precisa ser analisado de forma individual, singular. Não é isolado, está dentro da perspectiva-histórica de cada sujeito, a estrutura da família é também resultado de uma estrutura social, e a relação família-escola também é resultado de outras relações da sociedade.



É possível relacionar o teor desta citação com o depoimento da professora Amarílis (Escola C, Infantil 5), ao considerar que as manifestações comportamentais das crianças é, em parte, reflexo também da rotina, dos valores e dos costumes que a família possui:

Agora nessa questão, que nem a gente já vem comentando, tudo depende mesmo do contexto de cada família, cada criança, de onde ele vem, se ele veio direto ou não ou se ele já está no Cmei, tudo depende mais de cada família, tem uma família que é mais descolada, outra que é um pouquinho mais sério, já são mais apreensivos, tudo depende de cada família em si. (Profª “Amarílis”, Infantil 5, Escola C).

A relação família-escola se apresenta, na maioria das vezes, como um grande desafio. Tanto a família quanto a escola compartilham funções sociais e devem desenvolver uma boa relação para promover a aprendizagem da criança. A escola também se constitui como um ambiente único de relações e trocas. Ao lado da família, ela tem o papel de impulsionar a aquisição de diversos saberes e conhecimentos, que precisam ser apropriados tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, de forma lúdica. Na visão de Gadotti (2007, p. 11 apud COSTA; SILVA, 2019, p. 9) a escola,

É um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.

As professoras, em seus depoimentos, apontam a falta de interação e participação da família com as questões escolares de seus filhos, fato pode dificultar a transição da criança para o Ensino Fundamental:

Como temos os pais, a família, que colaboram, temos muitos pais que também não tem todo esse incentivo, se o pai colaborar, trabalhar junto essas características com a criança e demanda um pouco mais de responsabilidade no momento de entrar no 1º ano, no ensino fundamental de 9 anos, ali eles vão ter que adquirir um pouquinho mais de responsabilidade e se os pais colaborarem com os filhos, com certeza a criança não vai ter dificuldade nenhuma de acompanhar. (Profª “Orquídea”, 1º ano, Escola C).

As dificuldades encontradas no processo, por influência familiar, são possíveis de serem amenizadas quando há uma boa relação entre família e escola. Quando os pais e/ou responsáveis possuem a oportunidade de participar da tomada de decisões no ambiente escolar e quando há um agradável canal de comunicação com os professores. É natural que nesta etapa algumas famílias possuam um sentimento de

preocupação e ansiedade ao pensar em como será a entrada ao EF, porém com o incentivo que se inicia dentro de casa, ao ouvir, estimular e acreditar nesta nova fase, os processos se tornam mais leves tanto para criança quanto para a família e para os professores.

Ao responder sobre **“quais características você reconhece como marcantes nesse processo, tanto para os alunos quanto para a família?”** a professora Violeta registra:

Eles têm uma preocupação maior dos pais “Ah ele vai para o primeiro ano”, muitas vezes vem durante o parecer e perguntam, se preocupam com a aprendizagem mesmo, no nosso caso aqui é a questão de transição de espaço como já comentei é bem tranquilo, mas os pais se preocupam sim com aprendizagem. A gente sempre coloca para eles ficarem tranquilos, que os professores utilizam as mesmas metodologias que nós ali da educação infantil, mas eu percebo que os pais ainda têm um pouco mais dessa preocupação, que é natural né. O primeiro ano dá essa impressão que é algo mais sério, dá mais responsabilidade para a criança. (Profª “Violeta”, Infantil 5, Escola C).

A preocupação excessiva por parte da família pode exercer uma pressão maior sobre a criança, criando muitas dúvidas e expectativas exageradas sobre o processo de transição.

O fator mais mencionado pelas professoras nas entrevistas foi a expectativa da família. Se o grau de expectativa for muito elevado, há a possibilidade de surgir desdobramentos como as comparações e a pressa para que os resultados apareçam, especialmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita.

Eu acho que a expectativa da alfabetização mesmo, “ah vai para o 1º ano de EF, tem que saber ler, tem que saber escrever” então isso seria um fato muito marcante, mas durante o trabalho em si acaba percebendo que é uma forma natural, a gente vê que tem crianças que...como no caso dessa criança que eu falei lá do Pré I, é uma criança que já faz uma leitura, ela sabe que a letra l e a letra O estão no nome dela...então já é uma alfabetização, um momento já, ela já está no processo de alfabetização, então ele não fica esperando chegar no 1º ano e pode não ocorrer no 1º ano, pode ocorrer no 2º ano, eles estão nesse primeiro ciclo para poder desenvolver, mas a expectativa maior dos pais é sempre essa preocupação “Ah meu filho ainda não sabe ler, o fulano sabe” então uma orientação sempre para os pais é nunca use o outro como comparação, use o desenvolvimento do seu próprio filho. (Profª “Azaleia”, 1º ano, Escola C).

Quando eu vou aprender a ler, quando vou aprender a escrever? Porque essa expectativa é colocada neles pelos seus familiares, até porque na escola onde está essa criança, tem toda metodologia de trabalho pensando na Escola C, mas ela tem primos, tem outros parentes que estão em outras escolas, então chega na reunião da família e “Ah fulano já sabe fazer isso e o seu ainda não sabe?” Então esses comparativos que acabam dificultando um pouco, mas logo que os pais compreendem o processo da sua escola, metodologia que a escola do seu filho está, por isso é muito importante

sempre orientar os pais da metodologia que a escola usa, a maneira que seu filho aprende para tirar toda essa expectativa e ansiedade que ocorre das comparações. (Profª “Azaleia”, 1º ano, Escola C).

A família eu acho que é uma preocupação quanto à quando ele vai começar a ler, contar, conhecer números, quando vai começar a escrever, então uma angústia muito grande porque eles acham que a criança tem que sair do Pré sabendo ler e escrever e não é bem assim, cada um tem o seu ritmo, as suas dificuldades, as suas facilidades. Então eu acho que essa é uma angústia que a família tem e que a gente percebe, a dificuldade de esperar o tempo da criança. (Profª “Rosa”, 1º ano, Escola C).

Eu acho que a maior característica é o tempo da criança, porque assim eles chegam no fundamental principalmente a parte da família, eles querem que a criança chegue e já leia, escreva, que eles têm que saber letra cursiva, ler e escrever e não é assim. Nós sabemos enquanto educadores que cada criança tem seu tempo e esse tempo vai acontecendo devagar né. Então assim, não é aquele tempo a criança chegou pra mim no primeiro ano o que que eu vou fazer o que que ela vai fazer o que que ela sabe o que ela não sabe, tempo, aprendizado é construído. E essa construção aparece com o tempo, então acredito que seja a característica principal. E juntando esse tempo criança escola e família é também fazer com que eles entendam que não é regra que a criança entre no primeiro ano e tem que saber ler e escrever e ela tem um período de alfabetização e também de adaptação, então precisamos de calma, tudo no seu tempo. (Profª “Hortênsia”, 1º ano, Escola P).

Acredito que seja o processo de alfabetização, porque no segundo semestre já começa atividades que envolvem as famílias silábicas, tentativas de escrita, alguns já saem do infantil 5 lendo, e isso acontece por incentivo ou até mesmo a pressão dos pais, e não que isso seja errado, mas a família fica parece “pilhada” naquilo que a criança precisa aprender a ler e escrever e acabam influenciando isso para as crianças, outra coisa que percebo é aquela competição dos pais “porque o coleguinha já sabe ler e meu filho não, então ele precisa aprender” então isso acaba dificultando esse processo de transição, porque além de precisar explicar para a criança que cada um vai no seu tempo, cada um tem um tempo para aprender, a gente tem que colocar na cabeça dos pais também, que é um processo, que cada criança precisa do seu tempo, e que é uma construção diária. (Profª “Margarida”, Infantil 5, Escola P).

O teor dos depoimentos docentes descortina as concepções que muitas famílias possuem sobre a escola, sobre seu papel, funções e responsabilidades. A análise das entrevistas permite depreender que as professoras concebem a família como parte essencial no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ela pode exercer uma influência positiva, com afetividade, proteção e suporte, como também negativa, com o excesso de expectativas, especialmente nas questões da alfabetização e da matemática. Logo, é papel do professor e da escola buscar formas adequadas para gerir o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, beneficiando assim não somente as crianças, mas também desmistificando culturas e valores que a família ainda

possui. Reitera-se aqui a importância da parceria na relação família-escola por intermédio das palavras de Mello (2017, p. 96),

Ainda uma palavra sobre a necessária e essencial relação com as famílias. Da mesma forma que com as crianças, a escola deve manter uma relação de acolhimento e escuta com as famílias, que se concretiza também como compartilhamento das concepções que orientam o pensar e o agir docentes, assim como o compartilhamento do saber que construímos sobre as crianças e sobre sua educação.

Acolher, escutar e olhar para cada criança de forma única e singular durante o processo de transição contribui para que o mesmo aconteça da forma positiva e harmônica, fortalecendo as boas relações com a família.

## CONCLUSÕES FINAIS

Esta pesquisa constituiu-se a partir das vivências das inserções, realizadas no primeiro e segundo ano do curso de pedagogia pelas acadêmicas nas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade, além das problemáticas levantadas durante a iniciação científica a acerca das contribuições da Psicologia da Educação. Mesmo que as discussões a respeito da transição da EI para o EF tenham ganhado espaço nos últimos anos dentro das práticas pedagógicas, da gestão escolar e dos documentos legais, ainda há muito o que repensar e reorganizar para que este processo ganhe maior destaque e aconteça de uma forma positiva e profícua. Conforme as realidades e discussões e realizadas ao longo do curso, esta nova etapa na vida escolar das crianças é marcada, na maioria dos casos, por diversas mudanças, desafios e rupturas. Desse modo, é preciso intensificar os estudos a respeito da transição entre etapas da Educação Básica.

A Educação Infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, apresenta-se como um meio privilegiado de desenvolvimento da criança. O educar e cuidar integram-se de maneira a promover as funções psicológicas, cognitivas e físicas dos alunos. Porém, ela só veio a ganhar maior espaço em termos legais, desmistificando seu caráter assistencialista, após um longo processo durante os tempos, desde a Idade Média até os dias atuais. Ainda há muito o que conquistar em direitos e em práticas pedagógicas que concretizem seus objetivos propostos. Assim como, o Ensino Fundamental também apresenta diversos documentos norteadores, é o ciclo mais longo da educação e apresenta habilidades, competências e seriações, concretizando assim para as crianças maior autonomia e relações com o meio. Há também a ampliação do desenvolvimento da oralidade, sendo possível consolidar as aprendizagens adquiridas na etapa anterior.

Ao decorrer da pesquisa, buscou-se responder à problematização central da pesquisa: Quais os desafios enfrentados pelas crianças durante a transição? Além do objetivo de investigar o processo de transição, utilizamos os estudos de grandes autores da pedagogia e da psicologia da educação que fundamentam a análise da transição escolar. A ferramenta metodológica empregada na pesquisa foi a entrevista, realizada de forma online. A realização das entrevistas possibilitou compreender melhor o processo de transição a partir das impressões docentes, tanto no que se refere à aspectos teóricos quanto práticos.

A realização do estudo do Estado do Conhecimento sobre a temática da pesquisa, elaborado com base em artigos e publicações em eventos científicos, além de propiciar uma visão muito mais ampla sobre o objeto de estudo e conhecer aquilo que está sendo discutido sobre a temática, mostrou a necessidade de ampliar os estudos sobre essa temática, visto que o número de materiais produzidos é escasso se comparados a outros assuntos. A transição é um processo que precisa ser mais discutido e analisado nas escolas, na formação inicial e continuada de acadêmicos e professores.

Após a análise e discussão do conteúdo das entrevistas, percebeu-se que as professoras, tanto da EI quanto do EF possuem uma boa parceria entre si, e uma boa relação com os alunos, a família e os gestores das escolas, fato que ameniza as dificuldades encontradas no processo, especialmente para as crianças. O processo de transição integra-se a questões que vão além da passagem de série, compreendendo brevemente as práticas pedagógicas presentes na organização da rotina das docentes, suas metodologias utilizadas e seus maiores desafios.

O envolvimento com a Psicologia da Educação, sendo o aporte teórico para a discussão do tema, permitiu conhecer de forma mais aprofundada os grandes nomes da área, como Piaget, Vygotsky e Wallon, não apenas compreendendo seus conceitos teóricos centrais, mas relacionando com a temática e com as práticas vivenciadas na realidade escolar, destacando a importância de como o pensamento desses autores podem influenciar de maneira positiva as concepções e os planejamentos tanto da EI quanto do EF.

O desenvolvimento da pesquisa revelou que é fundamental estar em contato com as teorias que fundamentam a educação, pois elas colaboram para o entendimento e organização da prática pedagógica do professor em vários sentidos, buscando compreender os modos de ser e de desenvolver dos educandos e trazendo sensibilidade, afeto e conhecimento ao docente que atua no processo de transição, para assim estabelecer um novo olhar e um desenvolvimento máximo de todos os envolvidos.

Uma equipe pedagógica e docente que se mantém unida, que estuda, que planeja e faz a teoria acontecer na prática faz a diferença para que os desafios educacionais sejam amenizados, proporcionando uma educação de qualidade para todas as crianças. Acreditamos que a Psicologia da Educação desempenha

importante papel no processo de formação do professor e na organização da sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ABEPAR- Vera Cruz: desenvolvimento pedagógico e atenção ao estado emocional dos alunos durante quarentena. Disponível em: <https://abepar.com.br/index.php/temas/item/194-vera-cruz-desenvolvimento-pedagogico-e-atencao-ao-estado-emocional-dos-alunos-durante-quarentena>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ABRAMOWICZ, A. Panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas políticas. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 13-43.

AMARAL, A. C. T. O que é ser criança e viver a infância na escola: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: GT 07, ANPED, 2009, p. 1-17. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-que-e-ser-crianca-e-viver-infancia-na-escola-transicao-da-educacao-infantil-para-o>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ARAÚJO, E. S. A atividade do brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 40-49, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7851>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3087>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 224 p.

ARTUR, A.; MAGALHÃES, C. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. cap. 17. p. 231-242.

BARBOSA, F. R. M.; CANALLI, M. P. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? **Revista EFD Esportes**, Buenos Aires, v. 16, n. 160, p. 1-10, set. 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm#:~:text=A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20estabelecida%20entre%20professores,aprender%20atrav%C3%A9s%20de%20suas%20experi%C3%Aancias..> Acesso em: 20 nov. 2021.

BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. 220 p.



BARCELOS, M.; SANTOS, W.; NETO, A. F. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, n. 45, p. 84-101, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p84>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 224 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Senado Federal. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Ministério da Educação. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Brasília. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dar outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2001. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm). Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 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 educação de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dar outras providências. Senado Federal. Ministério da Educação. Brasília. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Senado Federal. Brasília. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A Relação entre o Docente e as Teorias sobre o Desenvolvimento Humano. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 4, p. 1335-1350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/985>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 700 p.

CARBONIERI, J. A produção da travessia: uma reflexão das atividades produtivas e a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais de ensino. In: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (Org.). **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. cap. 8. p. 135-146.

COSTA, A. S. A.; MATOSO, L. G; WERLE, K. Agora somos mocinhos: Das rupturas a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. In: XIV

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE E VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE- SIPD/CÂTEDRA UNESCO, 2019, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2019.

COSTA, E. M.; SOUZA, J. R. S. Família e escola: As contribuições da participação dos responsáveis na Educação Infantil. **Revista Khora**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 7, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://www.site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113>. Acesso em: 20 nov. 2021.

COSTA, G. F. **Afeto que educa: Afetividade na aprendizagem**. 2017, 14f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. 276p.

DAMÁSIO, D.; MARTINS, F. F.; PÔRTO, S. M. A Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: A construção significativa das palavras no processo de alfabetização. **Revista Gepesvida**, São José, v. 3, n. 6, p. 117-128, 2017. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/237>. Acesso em: 20 nov. 2021.

DIAS, E. B; CAMPOS, R. Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS- EDUCAÇÃO- SIRSSE, 2015, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2015. p. 5622-5640.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ELHAMMOUMI, M. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Parte 1, p. 25-36.

ESCOLAS EXPONENCIAIS- Qual a influência da infraestrutura escolar no aprendizado? Disponível em: <https://escolasexponenciais.com.br/tendencias-e-metricas/qual-a-influencia-da-infraestrutura-escolar-no-aprendizado/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FAZ Educação e Tecnologia- Registros e documentação pedagógica em tempos de pandemia: como proceder? Disponível em: <https://www.fazeduacao.com.br/post/registros-e-documentacao-pedagogica-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERRÃO, F. **Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais**. 2016, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17988/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2016\\_SANTOS\\_FERNANDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17988/DIS_PPGEDUCACAO_2016_SANTOS_FERNANDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 17 jul. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas Estados da Arte. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 ago. 2021.

FONSECA, I. L.; ARAUJO, M. C. S.; ARAUJO, M. J. B.; SILVA, N. A, B. Transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental: O Desafio de alfabetizar e letrar na escola. **Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, Alagoas, v. 9, n. 1, p. 1039-1048, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1640>. Acesso em: 08 set. 2021.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus socio interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 1, n. 11, p. 105-117, ago. 2010. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/147317/construtivismo-versus-s%C3%B3cio-interacionismo--uma---alpha>. Acesso em: 31 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRESHI, E. M.; FRESHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 18, p. 1-12, jul./dez. 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/31945854/RELA%C3%87%C3%95ES\\_INTERPESSOAIS\\_A\\_CONSTRU%C3%87%C3%83O\\_DO\\_ESPA%C3%87O\\_ARTESANAL\\_NO\\_AMBIENTE\\_ESCOLAR](https://www.academia.edu/31945854/RELA%C3%87%C3%95ES_INTERPESSOAIS_A_CONSTRU%C3%87%C3%83O_DO_ESPA%C3%87O_ARTESANAL_NO_AMBIENTE_ESCOLAR). Acesso em: 20 nov. 2021.

FURLANETTO, E. C; MEDEIROS, A. S.; BIASOLI, K. A. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26966>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GONÇALVES, L. S. **Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2020, 172 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1356>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 02 ago. 2021.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007, cap. 1, p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

KREMER, C.; GOBBATO, C.; FORELL, L. Etnografia com Crianças: Significados da Transição para o Ensino Fundamental. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 85-104, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14064>. Acesso em: 15 jul. 2021.

KUHLMAN J. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LACERDA, A.; RAMALHO, L. **Guia de Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, 2020. 32 p. Disponível em: <https://labmetodologia.files.wordpress.com/2020/07/guia-de-pesquisa-na-quarentena.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

LAMBERT, H. A. Vivências e afetação na crise dos sete anos. **Revista Ceub**, Distrito Federal, v. 1, n. 1, p. 1-9, mar. 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/12818>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170 p.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. cap. 11. p.153-164.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. M. L. Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a voz da criança no processo da transição escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO- SIRSSE, 2011, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2011. p. 8078-8089.



MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. M. L.; SILVA, M. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/161075/--abrapee>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 73-88, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5346>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARTURANO, E. M. Tensões cotidianas na transição da primeira série: Um enfoque de desenvolvimento. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 79-87, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/X4jPvfPn7NxtYFzSdKSy6rp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução a Psicologia da Educação: seis abordagens**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 5. p. 135-154.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. cap 6. p.87-96.

MERLI, A. A. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de profissionais da rede municipal de ensino de São Paulo. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE E VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE- SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2019, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2019.

Metodologia Freinet – Como construir juntos um mundo novo? Disponível em: <https://idocode.com.br/blog/educacao/metodologia-freinet/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MIRANDA, A. A. B.; FARIA, D. S. A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Revista Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 828-852, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50989>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da Psicologia e Epistemologias Genéticas da Educação. In: CARRARA, K. **Introdução a Psicologia da Educação: seis abordagens**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 6. p. 157-183.

MORETTI, S. M. S. Os ritos de passagem presentes na transição da educação infantil para os anos iniciais. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 2019, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2019.

NASCIMENTO, M. L. A criança concreta, completa e completa: A Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, K. **Introdução a Psicologia da Educação: seis abordagens**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 2. p. 47-68.

NOVICKI, L. C.; MARTINS, F. S. Pontos intercontextuais a partir das dimensões tempo e espaço na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSE E VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE- SIPD/CÂTEDRA UNESCO, 2019, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2019.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 21-32, dez. 1990. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981990000200004](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981990000200004). Acesso em: 14 ago. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1993. 111 p.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 23. ed. São Paulo: Summus, 2019. parte 1. p. 23-35.

OLIVEIRA, Z. R. Os primeiros passos na construção de ideias e práticas da educação infantil. In: OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3. p. 57-70.

OLIVEIRA, Z. R. Pode-se falar em uma escola da infância? In: OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 2. p. 43-53.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios na modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175 p.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Trad. Francisco Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.

PIAGET, J; INHELDER, B. A função semiótica ou simbólica. In:\_\_\_\_\_. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. cap. 3, p. 46-79.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013. 276p.

QUAL A INFLUÊNCIA DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO APRENDIZADO? Disponível em: <https://escolsexponenciais.com.br/tendencias-e-metricas/qual-a-influencia-da-infraestrutura-escolar-no-aprendizado/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RIBEIRO, E. C. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: GT 07, ANPED, 2015, p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/proposta-curricular-da-rede-municipal-de-juiz-de-fora-um-olhar-para-transicao-da>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ROLLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/440>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

**Dicionário de Língua Portuguesa ilustrado Saraiva Jovem**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 1290p.

SAVELI, E. L.; SAMWAYS, A.M. A Educação da Infância no Brasil. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n.1, p. 51-59, 2012.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1996. 152 p.

SILVA, A. S.; SANTOS, C. S. A.; ADERNE, A. S. F. O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: pontos e contrapontos. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 2019, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2019.

SILVA, C. S.; NASCIMENTO, A. L. Papel da Psicologia da Educação na formação docente: o que pensam os alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica\Universidade Federal do Piauí. **Revista Form@re**, v. 1, n. 1, p. 107-129, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/1512>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SILVA, G. F. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. cap. 10. p.141-152.

SILVA, L. A. **Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2016, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal



do Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1033>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SINGULANI, R. A. D. A Organização do Espaço da Escola de Educação Infantil. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. cap 9. p.129-139.

SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. cap. 15. p. 199-218.

TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 23. ed. São Paulo: Summus, 2019. parte 2. p. 47-74.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 23. ed. São Paulo: Summus, 2019, 137p.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e educadores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. cap. 1. p.29-40.

TEIXEIRA, T. M.; REIS, M. F. A Organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/0>. Acesso em: 28 out. 2021.

VARINI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VENTORINI, B.; GARCIA, A. Relacionamento interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. **Revista Psicologia Organizações e Trabalhos**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 117-143, dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7641>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cristina Carvalho. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1998.

WALLON, H. A psicologia genética. In:\_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação da Infância** Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. 278 p.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL, B. J. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986, p.168-178.

ZANATTA, J.; MARCON, V. I.; MARASCHIN, M. L. M. O processo de transição da Educação Infantil para os anos do Ensino Fundamental: Desafios e possibilidades. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIA- EDUCAÇÃO- SIRSSSE, 2015, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2015. p. 5622-5640.

ZANATTA, J. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Uma leitura das significações das crianças a partir da teoria-histórico-cultural do desenvolvimento humano**. 2017, 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1146>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ZOIA, E. T.; SAITO, H. T. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Aspectos legais e desafios para a prática pedagógica. XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE E VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE-SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2019, Curitiba, **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Ofício para as escolas



#### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezada Diretora

Venho, por meio desta, apresentar **Isabeli Rodrigues** e **Juliana Rodrigues do Prado**, acadêmicas do 4º ano do Curso de Pedagogia, as quais estão elaborando o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) intitulado “**Os desafios enfrentados pelas crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise sob a perspectiva da Psicologia**”. Esse trabalho está sendo efetivado sob minha orientação.

O objetivo central da pesquisa é analisar o pensamento de professores sobre o processo de transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando compreender suas características e os principais desafios que marcam tal processo. Para tanto, pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas com professores que atuam em turmas do Infantil V e no 1º ano do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, solicitamos sua autorização para a realização da pesquisa junto aos professores que trabalham na Escola \_\_\_\_\_.

Ponta Grossa, 10 de setembro de 2021.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Audrey Pietrobelli de Souza', is written over a circular stamp.

Audrey Pietrobelli de Souza

Professora do Departamento de Educação da UEPG

Ilma Sr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_.

Diretora da Escola \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE B- Roteiro de entrevista para as professoras da Educação Infantil**

1. Com base na sua experiência docente, como você percebe o processo de transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
2. Quais características você reconhece como marcantes nesse processo, tanto para os alunos quanto para a família?
3. De maneira geral, quais manifestações comportamentais (sentimentos, falas e atitudes) você observa quando as crianças chegam ao primeiro ano do fundamental?
4. Na sua opinião, quais estratégias pedagógicas contribuem para que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça da melhor forma?
5. Ao organizar a rotina das crianças nesta nova etapa, o que é levado em consideração?
6. Há desafios que você como docente vivencia nesse processo de transição? No planejamento pedagógico, na adaptação dos alunos, com a gestão escolar, por exemplo?
7. De que forma a pandemia influenciou no processo de transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
8. As crianças apresentam expectativas quando estão terminando na iminência de passar do Infantil V para iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental?

**APÊNDICE C- Roteiro de entrevista para as professoras do Ensino Fundamental**

1. Com base na sua experiência docente, como você percebe o processo de transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
2. Quais características você reconhece como marcantes nesse processo, tanto para os alunos quanto para a família?
3. De maneira geral, quais manifestações comportamentais (sentimentos, falas e atitudes) você observa quando as crianças chegam ao primeiro ano do fundamental?
4. Ao longo do ano, quais avanços (cognitivo, físico e social) você percebe no desenvolvimento do aluno oriundo da Educação Infantil?
5. Na sua opinião, quais estratégias pedagógicas contribuem para que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça da melhor forma?
6. Ao organizar a rotina das crianças nesta nova etapa, o que é levado em consideração?
7. Há desafios que você como docente vivencia nesse processo de transição? No planejamento pedagógico, na adaptação dos alunos, com a gestão escolar, por exemplo?
8. De que forma a pandemia influenciou no processo de transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?