

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Raquel Joaquim Faustino

A CRIANÇA EM TRANSIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE INFÂNCIA, PERTENCIMENTO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL

RESENDE

2025

Raquel Joaquim Faustino

A CRIANÇA EM TRANSIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE INFÂNCIA, PERTENCIMENTO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Associação Educacional Dom Bosco,
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom
Bosco Curso de Licenciatura em Pedagogia,
como requisito parcial para a obtenção do Grau
da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Alice Kulina
Simon Esteves Sampaio

RESENDE

2025

Catálogo na fonte
Biblioteca Central da Associação Educacional Dom Bosco – Resende-RJ

F268	<p>Faustino, Raquel Joaquim</p> <p>A criança em transição: um estudo sobre infância, pertencimento e práticas pedagógicas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental / Raquel Joaquim Faustino - 2025</p> <p>53f.</p> <p>Orientador: Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio</p> <p>Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à finalização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, da Associação Educacional Dom Bosco.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação infantil. 5. Ensino fundamental. I. Sampaio, Ana Alice Kulina Simon Esteves. II. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. III. Associação Educacional Dom Bosco. IV. Título.</p> <p>CDU371.3(043)</p>
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Raquel Joaquim Faustino

A CRIANÇA EM TRANSIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE INFÂNCIA, PERTENCIMENTO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Associação Educacional Dom Bosco,
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom
Bosco Curso de Licenciatura em Pedagogia,
como requisito parcial para a obtenção do Grau
da Licenciatura em Pedagogia.

BANCA AVALIADORA:

Prof^a. Especialista Cristiane Batista de Medeiros Rodrigues

Prof^a. Dr^a. Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio
(Orientadora)

Resende, novembro de 2025.

Dedico à menina que fui,
aquela que sonhava em chegar até aqui,
mesmo sem saber exatamente como.
Que carregava no peito uma força tímida, mas
imensa. Hoje, realizo o que ela só imaginava...
E digo com orgulho que, Graças à Deus, nós
consequimos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a razão de tudo. A Ele toda honra e glória, pois foi quem me sustentou até aqui.

Aos meus pais, José Jorge e Márcia Maria, meus maiores exemplos de força, amor e inspiração. Tudo que sou e conquistei até aqui devo, em grande parte, à dedicação e apoio incondicional de vocês.

À minha avó Dona Maria, pela sabedoria silenciosa e pelo carinho constante. À minha irmã Kelly e sua família, por estarem comigo nos bastidores da vida, sendo apoio e incentivo.

Aos meus pastores Paulo e Fátima, que durante esses quatro anos nunca deixaram de orar por mim e declarar palavras de bênção e encorajamento sobre minha caminhada.

Às minhas amigas Jessika, Pamela, que caminham comigo desde o magistério. À Luciana e Samara, que durante quatro anos muito me conectei. Obrigada por compartilharem comigo as dores e alegrias dessa fase, afinal a caminha não precisa ser solitária.

À Ludmilla, Daniele, Ana C. Oliveira, Aline, Sr. Oswaldo e tantos outros que, mesmo não finalizando o curso comigo, deixaram sua marca em meu coração.

Ao André e sua trupe, por cada risada, ajuda, palavra de apoio ou até silêncio cúmplice durante os dias difíceis.

Agradeço a minha orientadora, aos meus professores (especialmente a Karla Baldini) e a todos os profissionais que fazem essa instituição funcionar. Minha gratidão pela dedicação, paciência e empenho.

A minha psicóloga Talita Neco, por muito me ajudar a cuidar da minha mente e mostrar que eu chegaria aqui.

E a mim mesma, por não desistir e por escolher fazer diferente em meio a tantos iguais. Cheguei aonde muitos não conseguem, e por isso, agradeço a mim, e me encorajo a ir ainda mais longe.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.”

- Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, compreendida como um processo complexo que envolve dimensões pedagógicas, emocionais e sociais. Embora esse processo seja previsto como continuidade dentro da Educação Básica, observa-se que ainda é marcado por rupturas que impactam o desenvolvimento e a adaptação das crianças. O objetivo geral deste estudo é refletir sobre os desafios e possibilidades desse processo transicional, analisando os fatores que o influenciam e discutindo estratégias que contribuam para uma passagem mais acolhedora e significativa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores como Flávia Motta (2021), Cecília Goulart (2007), Sonia Kramer (2006), William Corsaro (2011), Rita de Cássia Marchi e Manuel Jacinto Sarmiento (2017), Hamada (2023), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Lei de Diretrizes Bases (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Foram analisados artigos científicos selecionados nas bases Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES, além de livros temáticos. Os resultados apontam que a transição escolar exige práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a afetividade e o protagonismo infantil, bem como a parceria entre escola e família. Conclui-se que a transição, para além de uma mudança de etapa, constitui um processo formativo que deve respeitar as especificidades da infância e garantir o direito de aprender em continuidade, preservando o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Transição escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Desenvolvimento infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present research addresses the transition from Early Childhood Education to Elementary School I, understood as a complex process involving pedagogical, emotional, and social dimensions. Although this transition is foreseen as a continuity within Basic Education, it is still marked by ruptures that affect children's development and adaptation. The general objective of this study is to reflect on the challenges and possibilities of this transitional process, analyzing the factors that influence it and discussing strategies that contribute to a more welcoming and meaningful passage. This is a qualitative research of bibliographic and documentary nature, grounded in authors such as Flávia Motta (2021), Cecília Goulart (2007), Sonia Kramer (2006), William Corsaro (2011), Rita de Cássia Marchi and Manuel Jacinto Sarmiento (2017), and Hamada (2023), as well as official documents such as the National Common Curricular Base (2017), the Law of Guidelines and Bases (1996), and the National Curricular Guidelines (2013). Scientific articles selected from Google Scholar, SciELO, and CAPES Journals databases, as well as thematic books, were analyzed. The results indicate that the school transition requires pedagogical practices that value listening, affection, and children's protagonism, as well as the partnership between school and family. It is concluded that the transition, beyond representing a change of stage, constitutes a formative process that must respect the specificities of childhood and ensure the right to continuous learning while preserving children's holistic development.

Keywords: School transition; Early Childhood Education; Elementary Education; Child development; Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desfile Municipal da Cidade de Porto Real	18
Figura 2 - Prêmio pela colocação nas Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica pela Rede Municipal de Educação de Porto Real	19
Figura 3 - Página do Memorial citado acima.....	20
Figura 4 - Foto de dois meninos entregadores de jornal, 1899.....	23
Figura 5 - Crianças brincando em espaço livre.....	25

LISTA TABELAS

Tabela 1 - Estrutura dos capítulos da pesquisa	16
Tabela 2 - Estratégias pedagógicas para uma transição sem rupturas.....	45

LISTA SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Memorial de trajetória: da infância à formação acadêmica	17
2	A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: PERCURSOS HISTÓRICOS E CONQUISTAS DE DIREITOS	22
2.1	A concepção de crianças e infâncias na antiguidade (meados do século XV – XX) ..	22
2.2	As crianças e infâncias na contemporaneidade e o perigo da visão adultocêntrica ..	24
3	OS DIÁLOGOS DA ESCOLA E AS FASES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
3.1	A Escola como espaço social organizado para atender as crianças e suas múltiplas infâncias	29
3.2	A Educação Infantil: um espaço de cuidados, linguagens e aprendizagens	32
3.4	O Ensino Fundamental: um novo normal no cotidiano escolar das crianças do 1º ano	34
4	A TRANSIÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE SEUS PROTAGONISTAS, ESCUTA, SENTIDO, PERTENCIMENTO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA .	38
4.1	A transição: um momento de tensões e adaptações	38
4.2	Participação e Protagonismo: Quem integra a transição escolar?	40
4.2.1	As crianças	41
4.2.2	Os educadores	42
4.2.3	As famílias	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica é a etapa da vida escolar que acompanha crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, sendo a fase inicial da trajetória escolar. Ela se divide em três etapas: a Educação Infantil, onde a aprendizagem acontece de forma lúdica; o Ensino Fundamental, que consolida habilidades essenciais como leitura, escrita e raciocínio lógico; e o Ensino Médio, preparando os alunos para o futuro acadêmico e profissional.

Na Educação Infantil, é fundamental que o desenvolvimento da criança seja abrangente e integral. Isso implica garantir efetivamente os direitos de aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) nos diz que tais direitos são o de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmo. A Educação Infantil representa o marco inicial da jornada educacional dentro das instituições escolares, sendo de suma importância.

A escola, em colaboração com os pais e a comunidade, desempenha um papel significativo na formação da personalidade, assim como no desenvolvimento de habilidades e competências que são essenciais ao longo da vida do aluno. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), o documento que estabelece os fundamentos e diretrizes da educação básica no Brasil, o principal objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo seus “aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade”.

Ao finalizar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, contemplando desde o 1º ano até 5º ano, dá continuidade a mais uma etapa da educação básica, uma vez que essa fase de aprendizado é crucial para o desenvolvimento da criança, pensando tanto em aspectos acadêmicos quanto em pessoais. Durante esse período, a aquisição da alfabetização e a assimilação de outros conhecimentos e conceitos educacionais têm um impacto significativo na formação e no crescimento dos alunos, permitindo que ampliem suas percepções e conhecimentos de forma sólida.

Durante essas etapas, surge um processo transitório, que diz respeito a passagem de um segmento para outro, que acaba envolvendo diversos fatores, escolares e psicossociais. Esse processo encara desafios consideráveis, pois é crucial avaliar e organizar essas mudanças de forma gradual, respeitando o ritmo de cada criança.

A sociedade está em constante transformação, o que reflete diretamente na escola, suas ações e práticas diárias. No entanto, as transições dentro da Educação Básica nem sempre recebem a devida atenção. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode

envolver não apenas mudanças pedagógicas, mas também novas conquistas, desafios emocionais e, em alguns casos, até mudanças institucionais e de abordagens. Esse cenário demanda um olhar mais atento para compreender como esse processo pode ser conduzido de forma mais acolhedora e eficiente.

Por isso, problema da pesquisa se molda a partir da inquietação sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e os desafios que ela impõe a alunos, famílias e escolas. Apesar de ser um processo natural dentro da Educação Básica, esse momento ainda é marcado por sentimentos de ruptura e adaptação, podendo impactar o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

A escolha desta temática surgiu de forma significativa durante as discussões realizadas em uma das reuniões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ (PIBID, 2023), especialmente a partir da leitura e reflexão coletiva do texto “A Organização do Trabalho Pedagógico: Alfabetização e Letramento como Eixos Orientadores”, de Cecília Goulart (2007).

Goulart (2007) esclarece que muitas vezes, os professores (e futuros professores) estão tão preocupados com os conteúdos de ensino que não param para reconhecer nossos alunos e ouvir os significados que carregam em suas vivências. No entanto, a aprendizagem envolve sensibilidade. É importante pensar na escola como espaço social pedagogicamente organizado, com aprendizagem significativa, visando desenvolver os alunos de forma integral.

Essa falta de sensibilidade no processo de transição escolar pode ser observada não apenas na teoria, mas também em experiências concretas. Um exemplo disso é uma vivência pessoal, ocorrida em 2023, quando um sobrinho ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental. No início desse processo, a professora relatou aos responsáveis que encontrava dificuldades para desenvolver as atividades, pois as crianças demonstravam interesse apenas em brincar e não atendiam às exigências escolares. Esse episódio evidencia que, muitas vezes, falta um olhar mais atento e sensível às especificidades da infância e ao tempo necessário para que as crianças se adaptem às novas rotinas e demandas do Ensino Fundamental.

É perceptível a necessidade de buscar mais informações a respeito do tema, a fim de entender melhor os desafios dessa transição e contribuir para uma abordagem mais acolhedora. E assim, para que outros educadores possam também compreender estas complexidades e viver suas práticas em um constante movimento de construir, desconstruir e reconstruir pensamentos.

¹ Um Programa ligado ao Ministério da Educação (MEC) e executado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que oferece bolsas para que os futuros professores participem de atividades pedagógicas supervisionadas, vivenciando o cotidiano escolar e desenvolvendo experiências que contribuem para sua formação docente e melhoria da educação básica.

Mediante isso, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, refletindo sobre seus desafios, fundamentos e as possibilidades de torná-lo mais acolhedor e significativo para as crianças.

Para alcançar esse propósito, a investigação se orienta pelos seguintes objetivos específicos: compreender as concepções históricas, sociais e legais que moldam a infância e as etapas iniciais da Educação Básica; investigar os aspectos pedagógicos, institucionais e emocionais que atravessam a transição escolar, considerando o papel da escola, da família e dos professores nesse percurso; e discutir práticas educativas que valorizem a escuta, a afetividade e o protagonismo das crianças, de modo que não aconteçam rupturas durante os processos.

A pesquisa parte de um estudo bibliográfico e documental, com abordagem de caráter qualitativa, investigando aspectos sociais, educacionais e políticos que permeiam os contextos escolares e impactam a transição entre as etapas da Educação Básica, assim como os sujeitos que deles fazem parte.

Para isso, considera-se a análise de artigos, pesquisados por meio de palavras chaves (Transição escolar. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Desenvolvimento infantil. Práticas pedagógicas.), tendo como banco de dados e pesquisa o Google Acadêmico², SciELO³ e Periódicos Capes⁴. Além disso, livros que expressem a proposta da pesquisa, sendo encontrados na plataforma Minha Biblioteca disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco - FFCLDB.

Além disso, a seleção dos materiais aconteceu em trocas com a Professora Orientadora da presente pesquisa, que estimulou a busca por materiais que fossem relevantes para o tema, levando em consideração alguns materiais já utilizados durante a graduação. Essa busca aconteceu tendo como base as palavras-chaves citadas anteriormente, onde o primeiro passo foi limitar a data dos materiais (2005-2025), o idioma (apenas materiais em português), o periódico e revistas (todos) e o tipo de literatura (todos).

Ao digitar as palavras-chave, cerca de 38.400 materiais foram disponibilizados. Após aplicar o filtro de relevância e incluir o termo 'práticas pedagógicas' aos descritores iniciais, obteve-se 821 resultados. Desses, procedeu-se à leitura crítica de títulos e resumos,

² Plataforma de pesquisa online para você encontrar literatura de origem acadêmica, como artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, teses de mestrado e doutorado, citações e resumos completos de obras.

³ Também conhecida pelo nome em português Biblioteca Eletrônica Científica Online, é uma biblioteca digital de livre acesso e um projeto cooperativo de publicação digital de periódicos científicos.

⁴ Biblioteca virtual que permite o acesso a textos completos, internacionais e nacionais, e a diversas bases de dados que cobrem todas as áreas do conhecimento.

selecionando 13 artigos base que atendiam aos seguintes critérios: (a) história da criança e infância; (b) abordagem direta da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; (c) discussão sobre impactos dessa transição. Ademais a escolha de 2 livros que se relacionam diretamente com a temática.

As referências bibliográficas utilizadas foram baseadas, na escrita de Flávia Motta (2021), Cecília Goulart (2007), Sonia Kramer (2006), Rita Marchi e Manuel Sarmiento (2017), Willian Corsaro (2011), Sarmiento e Rapoport (2008), Brostolin (2023) e outros. E documentos que regem a educação brasileira, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e outros.

Para melhor organização, abaixo (Tabela 1) se encontra a distribuição dos capítulos, bem como as temáticas discutidas em cada um deles, sendo o Capítulo I a Introdução da pesquisa:

Tabela 1 – Estrutura dos capítulos da pesquisa

Capítulo 2
Apresenta-se um breve histórico da construção social da infância, discutindo os múltiplos conceitos de infância, as diferentes formas de ser criança até a contemporaneidade e o perigo da visão adultocêntrica.
Capítulo 3
Aborda a escola como um espaço social e de encontro de infâncias, as diversas especificidades da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, analisando o que caracteriza cada etapa.
Capítulo 4
Explora a transição escolar e seus protagonistas, tecendo reflexões sobre a escuta, o sentido e pertencimento. E por fim, apresentar práticas que auxiliem para um processo de transição sem rupturas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Espera-se, portanto, que, por meio desse estudo, seja possível não apenas identificar os desafios enfrentados na transição, mas também apontar caminhos e estratégias que favoreçam uma transição mais acolhedora, sensível e eficaz. Além de fornecer mais um material para a discussão e investigação de processos transitórios dentro da Educação, uma vez que a qualidade

do ensino não se restringe apenas ao conteúdo acadêmico, mas também à forma como a escola se organiza para acolher, orientar e inspirar os alunos ao longo de sua trajetória escolar.

1.1 Memorial de trajetória: da infância à formação acadêmica

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 1992, p.79)

Com essa frase, Paulo Freire (1992)⁵, convida a olhar para a vida, e para a educação, como um lugar de/em constante construção. Caminhar, aqui, não é apenas deslocar-se no tempo ou no espaço, mas aprender com cada passo dado, com cada tentativa, com cada sonho reformulado ao longo do caminho. A trajetória de um pedagogo e futuro pedagogo não é linear, tampouco pronta: ela se reinventa na medida em que se vive, se reflete e se aprende.

Ao olhar para minha própria caminhada, percebo que minha história como educadora começou muito antes da sala de aula, nas experiências da infância, nas relações familiares, nos primeiros encontros com a escola, nas brincadeiras de rua e nos afetos construídos ao longo do tempo. Não há como falar da educação que me marca e me impulsiona a transformação, sem falar sobre mim.

Este Trabalho de Conclusão de Curso representa, justamente, esse exercício de reconhecer os caminhos já trilhados e de reafirmar o compromisso com o ato de educar, não como repetição de modelos prontos, mas como prática sensível, reflexiva e transformadora.

Eu, Raquel Joaquim Faustino, nasci no dia 31 de dezembro de 2003, em Porto Real - RJ, cidade vizinha de Resende. Cresci em uma rua onde grande parte dos meus familiares moravam, por isso, vivi uma infância cercada de brincadeiras, passeio de bicicletas e idas à igreja com minha família, sempre rodeada de crianças e adultos.

As brincadeiras na rua, que se estendiam até tarde da noite, marcaram profundamente esse tempo e, até hoje, trazem saudades. Brinquei muito de panelinha, casinha e inventar histórias com o que tinha ao meu redor. Se pudesse, estaria brincando e vivendo assim até hoje, porque, para mim, a infância foi sinônimo de liberdade.

Como bem disse Rubem Alves (2008) “A vida não pode ser economizada para amanhã. Acontece sempre no presente.” E foi assim que vivi a minha infância: sem economias, inteira em cada momento.

⁵ Educador e filósofo brasileiro, amplamente reconhecido por suas contribuições à pedagogia crítica. Patrono da Educação Brasileira.

Crescendo, algumas responsabilidades chegam, e assim, minha entrada na escola foi marcada por inseguranças e lágrimas. Não frequentei creches, e talvez por isso o início da vida escolar tenha sido um pouco mais difícil (ou talvez não).

Meus pais (Márcia e Jorge), sempre participaram das reuniões escolares e, geralmente, ouviam coisas boas sobre mim. Eu gostava de agradar os professores, em parte por admiração, mas também por medo de decepcioná-los. Tinha receio de errar, de ir mal, de ser olhada “torto”. Era muito apegada aos professores e isso me fazia esforçar ainda mais. Lembro com carinho das atividades escolares, dos desfiles no aniversário da cidade, da alegria que sentia em participar da rotina escolar nos primeiros anos.

Figura 1 – Desfile Municipal da Cidade de Porto Real



Fonte: Galeria da autora (2025)

Amava as rodinhas e brincar com peças de montar. Me lembro de uma situação engraçada (e um pouco embaraçosa) em que fiquei na famosa "cadeira do pensamento" por ter jogado uma peça na cabeça de um amigo durante uma dessas atividades. São memórias que expressam bem como eu vivia o brincar de forma intensa e genuína.

Ao recordar essas lembranças, vêm um sentimento de estranheza e beleza, pois na época eu não sabia que, anos depois, estaria fazendo parte da infância de outras crianças, como professora.

Com o passar dos anos, fui perdendo um pouco do encanto pela escola, ou melhor, pela forma na qual ela se conduzia. Ao chegar no Ensino Fundamental II, minha relação com o ambiente escolar mudou. Já não gostava tanto de ir para a escola, os laços afetivos com os professores diminuíram, e a escola deixou de ser um lugar em que eu me sentia acolhida. Ainda assim, permaneci, firme, tentando encontrar sentido em cada nova etapa, me esforçando e dando o melhor de mim no que realizava.

Figura 2 - Prêmio pela colocação nas Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica pela Rede Municipal de Educação de Porto Real



Fonte: Galeria da autora (2025)

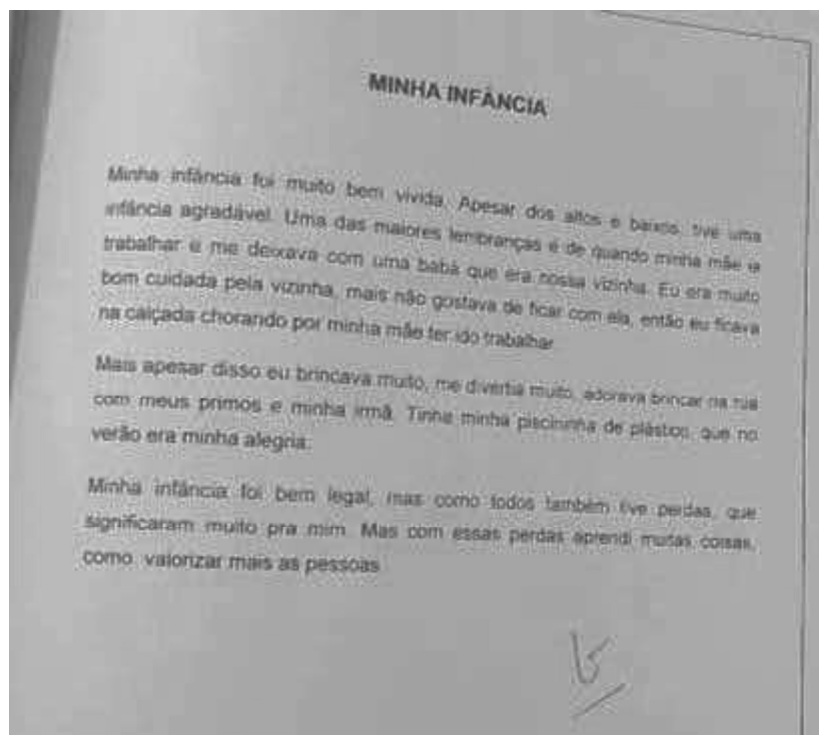
Lembro-me com carinho de uma professora que, certa vez, me disse que eu era inteligente, uma frase simples, que ficou guardada em mim como uma pequena base de confiança, especialmente diante das inseguranças que fui desenvolvendo com o tempo.

Parte dessas lembranças aqui citadas ressurgiram em 2019, quando escrevi um memorial durante o Curso Normal - Magistério⁶. Aquela atividade, mais do que um trabalho para adquirir nota, permitiu que revisitasse um lugar de afetos e momentos que moldaram minha identidade. Curiosamente, foi naquele exercício que percebi o quanto minha história pessoal está ligada à minha escolha profissional. Hoje, ao escrever este novo memorial para o Trabalho de Conclusão

⁶ Curso Normal é uma modalidade de formação voltada para a preparação de profissionais da educação, especificamente para atuar como professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É uma formação destinada a habilitar pedagogos para a docência em escolas de Educação Básica.

de Curso (TCC), percebo que aquele momento foi, de certa forma, um ponto de partida que me trouxe até aqui.

Figura 3 - Página do Memorial citado acima



Fonte: Galeria da autora (2025)

Nesse processo de rememoração e ressignificação, compreendo que olhar para a minha infância e principalmente a das crianças com as quais convivo, exige um grande processo de escuta sensível e atenta, de modo a acolher, mediar e aprender.

As crianças nos falam com o corpo, com as gestualidades mínimas, com silêncios, pausas e repetições, e seus saberes e fazeres revelam como pensam e interagem com o mundo. Elas nos convidam a outros olhares, a escutas atentas, a leituras possíveis, não mais a partir de categorias predeterminadas que acabam classificando-as em etapas de desenvolvimento, mas para desconstruir lógicas tradicionais de concebê-las. (Callai, 2013, p. 206).

Ao longo dos anos, a escola transitou entre ser um espaço de exigências e obrigações e, em outros momentos, um lugar de descobertas, pertencimento e construção de identidade. Como bem destaca Callai (2013), é fundamental reconhecer a potência da infância e exercitar uma escuta que vá além da voz dos adultos, permitindo que as crianças sejam vistas e compreendidas em sua plenitude.

Por isso, olhar para minha trajetória, é hoje, uma forma de compreender por que escolhi a Educação como caminho. Este TCC nasce dessa trajetória: a voz da criança que fui, a da

estudante que me tornei e da educadora que sigo construindo com memórias, estudos e compromisso, para que as crianças possam ter uma educação onde suas vozes sejam escutadas.

2 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UM PERCURSOS HISTÓRICOS ATÉ A CONQUISTAS DE DIREITOS

2.1 A concepção de infâncias e crianças na antiguidade (meados do século XV – XX)

O ser humano está em constante desenvolvimento, construindo-se por meio das relações sociais, culturais e políticas que o atravessam. Esse processo de formação ocorre na interação com o outro, marcando profundamente a construção das identidades e a inserção na sociedade, especialmente no caso das crianças, cujas infâncias são tecidas nesse complexo movimento de troca.

A infância e as crianças sempre estiveram inseridas em um processo de construção social fundamentado em um conjunto de representações e crenças. Essas construções se estruturam por meio de dispositivos de socialização e controle que surgem a partir dos séculos XVI e XVII. No entanto, as transformações contemporâneas introduzem novas condições de vida e de inserção social da infância (Sarmiento; Pinto, 1997, apud Brostolin, 2023, p.4).

Por isso, falar sobre a infância é entrar em um território de múltiplas camadas. Se hoje a reconhecemos como uma fase com características próprias no desenvolvimento, nem sempre foi assim. Ariès (1981) aponta que na Antiguidade e em grande parte da história ocidental, as crianças eram vistas como "adultos em miniatura", inseridas num processo de disciplinarização que lhes negava afeto e particularidade.

Não se falava sobre crianças serem crianças (tendo o direito de conviver, brincar, participar, explorar, explorar e conhecer-se)⁷. Por isso, se constituíam como pessoas pequenas, com funções não diferentes dos adultos, ações não diferentes dos adultos, e muito menos necessidades específicas.

A imagem a seguir (Figura 5) ilustra esse entendimento histórico da infância, onde dois meninos entregadores de jornal, expressam a realidade de muitas crianças da época, inseridas precocemente no mundo do trabalho. Percebe-se que suas expressões sérias e sua vestimenta similar a dos adultos da época, reforçam o apagamento da infância deles e da concepção de criança no século XIX.

⁷ Direitos de aprendizagens estabelecidos pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 36), documento que estabelece as normas e define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica no Brasil.

Figura 4 - Foto de dois meninos entregadores de jornal, 1899.



Fonte: Coleção Ferrez. Instituto Moreira Salles / Brasiliana fotográfica.

A partir da Revolução Industrial, com o avanço da urbanização e o crescimento das cidades, ocorreram mudanças significativas nas formas de vida social e familiar, a sociedade não se manteve organizada da mesma forma ao longo do tempo. Em meados do século XX, muitos pais e mães, especialmente das camadas populares, precisavam cumprir seus compromissos de trabalho fora de casa e, por isso, buscavam locais onde seus filhos pudessem permanecer (Kuhlman, 2000).

Por isso, enxergou-se a necessidade de um lugar que abrigasse seus filhos, e por isso, criou-se lugares assistencialistas, para “depositar” as crianças, já as crianças de famílias mais bem condicionadas, explorando ideias estrangeiras (Alemãs), começaram a buscar “jardins de infâncias” para que seus filhos pudessem ter condições promissórias em seus cuidados com caráter educacional (Kuhlman, 2000).

Dando continuidade, ao longo do século XX, especialmente no contexto de redemocratização⁸ e dos debates internacionais sobre os direitos da criança (como a Declaração de Genebra de 1924 e a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, da ONU – Organização das Nações Unidas), o Brasil começou a ampliar o olhar para a infância como uma questão de responsabilidade pública. Esse processo culminou em marcos legais decisivos, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

⁸ Processo por meio do qual são restabelecidas as instituições e liberdades democráticas de um Estado após um período de ditadura, no qual os direitos sociais e políticos estavam oprimidos.

A promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, documento que organizou e orientou diversos setores do país, abandonando a visão posta pela ditadura militar⁹ (1958 – 1964), trouxe ainda mais visibilidade para as infâncias, as crianças e seus direitos sociais, além disso, direcionou responsabilidades a cerca delas, assim como explica no Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

A partir desse momento, houve um despertar a cerca desse universo, de modo que outras documentações e movimentações acontecessem. Um desses movimento foi a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), um instrumento jurídico internacional, juntamente com outros documentos legais nacionais, que trataram de visibilizar o lugar da criança na sociedade contemporânea, ao reconhecer que ela possui direitos equivalentes aos dos adultos. (Brostolin, 2023, p. 8).

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990, também estendeu os direitos das crianças e garantiu que não só elites acessassem a educação, mas todos, por meio da “universalização do acesso à Educação Pública”.

Esses marcos legais, articulados posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), transformaram a concepção da infância no Brasil: de objeto de domínio para sujeito de direitos. Essa mudança impacta diretamente a organização da escola e o processo de transição entre as etapas da educação básica, pois garante que a criança seja reconhecida em sua integralidade, não apenas como futura cidadã, mas como sujeito presente, cuja vivência escolar deve ser contínua, respeitosa e livre de rupturas e imposições baseadas puramente e percepção dos adultos.

2.2 As infâncias e crianças na contemporaneidade e o perigo da visão adultocêntrica

É preciso pensar se as crianças e suas infâncias, hoje, têm seus direitos estabelecidos mediante a promulgação dos documentos supracitados. Muitas crianças ainda enfrentam uma realidade de exclusão da participação plena na vida social e educacional. Torna-se essencial reconhecê-las a partir de sua própria condição, como sujeitos de direitos. Essa perspectiva

⁹ Período ou regime autoritário que durou de 1964 a 1985, caracterizado por repressão política, censura e violações dos direitos humanos, inclusive em relação ao setor educacional infantil.

demanda um olhar interdisciplinar, capaz de compreender e interpretar os múltiplos fatores que constituem a infância (Sarmiento; Pinto, 1997, apud Brostolin, 2023, p.7-8).

A concepção infância ainda é um espaço disputado, pois a infância é um lugar complexo, individual e ao mesmo tempo coletivo, se caracterizando como atemporal (Bezerra et al., 2014). Não se pode dizer que ela é apenas uma fase da vida, marcando somente um período biológico¹⁰, e por isso, a infância das crianças precisa ser considerada em todo e qualquer contexto, seja social, político e principalmente no educacional.

Figura 5 - Crianças brincando em espaço livre



Fonte: Aliança pela Infância, 2016.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) 27, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

No contexto escolar, as infâncias exigem um olhar sensível, pois apesar das discussões das concepções de crianças, ainda se observa, com frequência, uma tentativa de normatização da infância escolar, o que tende a invisibilizar as infâncias que fogem de um certo padrão hegemônico, reforçando desigualdades históricas e limitando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, se faz necessário que os professores da Ed. Infantil saibam seu lugar nestas relações de força presente na organização do trabalho pedagógico e saiba sua importância, pois atribui aos professores que sozinhos assumam a “missão” de conduzir o processo educacional, sendo esta a estratégia da política neoliberal

¹⁰ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), se caracteriza como um período de Primeira e Segunda Infância. A Primeira Infância se caracteriza do nascimento até os 6 anos completos e a Segunda Infância abrange dos 6 anos até os 12 anos, abordando diversas mudanças em seu desenvolvimento.

expressada pela Base, que cada vez mais desvia o poder público de suas responsabilidades sociais, que resultam tanto na desqualificação das crianças quanto dos professores. (Ferraz e Faustino, 2024)

E neste sentido de inviabilização, uma crescente discussão surge e reforça essa insistência no apagamento dos dizeres das crianças. Essa é a visão adultocêntrica, que ameaça retardar estudos e mudanças acerca do universo infantil, colocando as crianças novamente neste lugar de silenciadas, incapacitadas e vazias. Trata-se de uma prática social que “invisibiliza crianças como seres históricos e de transformações sociais cujos efeitos promovem o apagamento de especificidades de suas vidas” (Faria; Santiago, 2015, apud Romão; Loures, 2024, p. 313).

O adultocentrismo, conforme discutem Romão e Loures (2024), baseia-se na crença de que os adultos são superiores às crianças, e que estas devem obediência irrestrita, como se a incompletude fosse um atributo exclusivo da menoridade. Essa mentalidade reforça relações de poder desiguais, desconsiderando que “a infância [...] não é preparação para a vida futura, senão a vida presente, fulgurante, original, irrepitível” (Sujomlinski, 1975, apud Romão; Loures, 2024, p. 310).

A infância é constituída por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos. Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças e são os detentores do poder político e social, que marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica (definição explícita ou implícita de normas de inclusão e interdição) das crianças por meio do exercício contínuo de um poder normativo. Esse poder se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças quanto na interação face a face e no desempenho dos seus papéis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças. (Sarmiento, 2011, p. 4, apud Brostolin, 2023, p. 4).

Além disso, essa lógica repercute na escola quando se tenta enquadrar a infância em padrões homogêneos, ignorando o que Loris Malaguzzi chamou de “cem linguagens” da criança, ou seja, formas múltiplas e legítimas de pensar, criar e se expressar, que frequentemente são podadas pelas instituições: “A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar [...] mas roubam-lhe noventa e nove” (Malaguzzi, 1999, p. 1, Apud Romão; Loures, 2024, P. 314).

Nesse modelo, a infância é frequentemente concebida apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta, o que gera uma compreensão da criança como “vir a ser”, e não como sujeito pleno no presente (Motta, 2017; Kramer, 2006). Essa concepção tende a

desconsiderar as culturas infantis¹¹, suas formas próprias de expressão, as linguagens simbólicas, a imaginação e as brincadeiras, reduzindo a criança a um receptor passivo das normas e expectativas adultas.

Kramer (1999) é pontual ao afirmar que a escola silencia o sujeito infantil ao negar sua capacidade de produzir sentidos e conhecimentos. Quando a escola se organiza sob a lógica disciplinadora, ela impede que a criança atue como sujeito criativo e ativo no processo de aprendizagem.

No entanto, as discussões contemporâneas sobre a infância, bem como documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), destacam a importância de superar o adultocentrismo e assumir uma visão que reconheça a criança como protagonista de suas aprendizagens, valorizando suas múltiplas experiências, linguagens e formas de participação no ambiente escolar.

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência (...). (Kramer, 1999).

A superação dessa visão exige, das escolas, dos educadores e comunidade escolar, uma pedagogia da infância que escute a voz das crianças e atenda à suas opiniões, as reconhecendo como sujeitos que socialmente tem muito a dizer e precisam ter além de suas vozes ouvidas, seus direitos respeitados.

Na dimensão social, a valorização da criança-cidadã ganha uma maior magnitude quando se considera a sua capacidade de compreender os sentimentos, as intenções, as percepções, os pensamentos e os comportamentos de outras pessoas, bem como a capacidade de compreender as interações em diversas situações, para prever comportamentos, considerando os diferentes contextos socioculturais e as diferentes características pessoais. (Sarmiento, 2024, p.4)

Portanto, ao refletir sobre a superação da visão adultocêntrica, torna-se imprescindível reconhecer que a presença das crianças na escola não pode se limitar ao simples ato de recebê-las na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. É necessário compreender que cada criança chega carregada de vivências, percepções e modos próprios de interpretar o mundo. Nesse sentido, como destaca Sarmiento (2024, p. 4), considerar as interações, os pensamentos, as

¹¹ As culturas infantis são compreendidas como os modos próprios de ser, agir e significar das crianças, construídos no cotidiano de suas interações com seus pares e com o mundo adulto. Elas não se reduzem à simples reprodução da cultura adulta, mas constituem formas de criação, reelaboração e transmissão de saberes, valores e práticas entre crianças. (Barbosa, 2014).

percepções e as experiências que cercam as crianças é condição fundamental para garantir o sentido real da educação.

Respeitar direitos, reconhecer diferenças e valorizar a pluralidade das infâncias abre o caminho para pensar a escola como espaço institucional capaz de acolher e atender as múltiplas infâncias, promovendo não apenas a escolarização, mas também o desenvolvimento integral e social das crianças.

Dentre os direitos sociais, a participação infantil é, na contemporaneidade, um princípio incontornável nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2005 apud Brostolin, 2023).

3. OS DIÁLOGOS DA ESCOLA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 A Escola como espaço organizado para atender as crianças e suas múltiplas infâncias

Escola é...

... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegra, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 (...)

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de
 camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 (...)

(Paulo Freire)

A Constituição Federal de 1988 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao organizar a educação básica em três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, concebidas como um percurso único, progressivo e interdependente.

No entanto, a educação básica, enquanto direito universal, não se limita ao acesso, mas exige qualidade social¹² na oferta, de modo que toda criança tenha condições de desenvolver-se integralmente.

A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da proteção familiar. Com a escola, a infância foi instituída como uma categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. (Brostolin, p.6, 2023)

A escola, ao integrar a organização da educação básica, deve cumprir uma função social¹³ essencial: ser um espaço democrático de socialização, de combate às discriminações e de promoção de justiça social. Mais do que um lugar de transmissão de saberes, precisa ser território de reconhecimento, pertencimento e construção da identidade.

Como afirma Teixeira (1994, p. 23, apud Cury 2008), “educação não é privilégio, mas um direito de todos, condição indispensável da vida democrática”. Em outro momento, o autor complementa que “a educação é um direito humano fundamental e um dever social”, ressaltando sua centralidade para a formação cidadã e para a consolidação da democracia.

Por as crianças no pleno desenvolvimento de sua infância, a escola precisa assumir a responsabilidade pela garantia de seus direitos, não apenas de forma legislativa, mas também por meio da incorporação dessas responsabilidades nas práticas diárias. Pérez Gómez (2000, p. 17-18) destaca que os processos de socialização que ocorrem na escola acontecem preferencialmente como consequência das práticas sociais e das relações estabelecidas e desenvolvidas em determinado grupo social, dentro do contexto institucional.

Assim, esse sentido social no papel da escola, faz com que ela deixe de ser apenas um lugar de transmissão de saberes, e passa a se configurar como um espaço que pode tanto reproduzir as exclusões e presentes na sociedade quanto se tornar um território de reconhecimento, acolhimento e busca pela identidade.

Se reconfigurar como um espaço de escuta e pertencimento deve ser uma missão diária da escola, na qual as crianças possam se reconhecer nos conteúdos e relações estabelecidas.

¹² Demo (1990) compreende “qualidade social” enfatizando outros dois conceitos, o de “qualidade formal” e o de “qualidade política”. Na visão dele, ambos devem ser foco principal da escola, no que concerne às atribuições relacionadas ao “ensino”. Gadotti (2009, p. 52) também adere ao conceito de qualidade social, mas acentuando o conjunto dos elementos pedagógicos de sala de aula como aspecto nuclear da qualidade social. “É direito de aprender na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam” (Gadotti, 2009, p. 52, grifos do autor). (Silva e Nascimento, p. 742-743, 2020).

¹³ A função social está prevista na Constituição Federal do Brasil, especialmente no artigo 5º, inciso XXIII, que afirma que “a propriedade atenderá a sua função social”. Isso significa que a propriedade não deve ser utilizada apenas para o benefício do proprietário, mas deve também contribuir para o bem-estar da sociedade como um todo.

Reconhecer as múltiplas infâncias é também afirmar que toda criança tem o direito de ser respeitada de forma completa.

Tais compreensões se articulam diretamente com o tema da pesquisa, pois se tratamos da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, antes, é preciso entender o que influencia nesse processo.

A concepção e percepção que se tem de criança, infância, escola e da educação interfere diretamente no momento da transição e o que antecederá e procederá a ela. Pois, se a concepção for baseada em uma visão adultocêntrica, que prioriza o aluno como mero receptor de conhecimentos e normas, sem considerar sua singularidade, seus saberes prévios, suas emoções e sua capacidade de participação, o processo de transição tende a ser mecânico, padronizado e excludente, dificultando o desenvolvimento integral da criança

Na verdade, é o aluno mais do que a criança de quem a escola se ocupa. Concomitantemente com a escola e a invenção do aluno, a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão pública. De algum modo, perante a instituição, a criança é anulada, enquanto sujeito plural concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, sem respeitar as diferenças (classe, cultura) (Sarmiento, 2011).

Por outro lado, se a escola adotar uma concepção que reconhece a criança como sujeito ativo, protagonista de sua aprendizagem e sujeito de direitos, favorece uma transição mais acolhedora, significativa e respeitosa às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

Portanto, a escola precisa oportunizar em seu cotidiano, experiências que respeitem e promovam o desenvolvimento infantil de maneira integral, assegurando que a infância seja vivida em sua plenitude e não apenas antecipada em função das demandas futuras.

Educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Brasil, 1998, p. 23).

3.2 A Educação Infantil: um espaço de cuidados, linguagens e aprendizagens

Com as mudanças no cenário nacional e consecutivamente no cenário educacional do Brasil, a Educação Infantil se apresenta como a primeira etapa da educação básica, momento crucial para a inserção da criança no contexto escolar.

Como citado anteriormente, a ideia de jardim de infância era baseada em modelos europeus, e no Brasil, depois de todo um processo histórico, político, social e cultural, a conhecida e formalizada “Educação Infantil”, vai se firmar tendo como finalidade assegurar o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, contemplando suas dimensões física, afetiva, psicológica, intelectual e social, em uma ação que complementa, mas não substitui, o papel fundamental da família e da comunidade.

Ao aprofundar o estudo sobre o cotidiano das crianças na escola, entende-se que cada criança é um ser único, apesar de viver dentro do coletivo. Elas se encontram em um momento singular de desenvolvimento e aprendizagem, que exige condições específicas em cada tipo de atendimento, carregando marcas próprias de seus contextos culturais, sociais, econômicos e étnicos. (Brasil, 2013).

O Parecer 022/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), carrega consigo uma concepção de criança como ser dotado de singularidades, afirmando que as crianças são :

*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; *Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; *inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; *encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (Brasil, 1998).

Mediante essa visão, a Base Comum Curricular (BNCC, 2017), prevê um conjunto estruturado e contínuo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e assim, esclarece e reafirma a importância da Educação Infantil para a Educação Básica. Ela diz que na Educação Infantil deve haver o acolhimento às crianças, que “na maior parte das vezes estão sendo separadas de sua casa e família para ser inserida em outra instituição” (BNCC, 2017, p. 34). Esse acolhimento deve inteirar vivências e conhecimentos construídos outrora pelas crianças, buscando assim utilizá-los para ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças.

Na Educação Infantil, especialmente na última etapa da pré-escola, é possível observar uma ampliação da curiosidade e da capacidade simbólica, o que faz com que o interesse pela linguagem escrita se torne mais evidente. Nesse momento, a escola deve garantir experiências que permitam a imersão da criança na cultura escrita, sem a obrigatoriedade de sistematizar o ensino da leitura e da escrita.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), as práticas pedagógicas devem assegurar “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem de variados tipos, tendo como eixos a interação e a brincadeira,” (Brasil, 2010, p. 26-27). Quando essas práticas são respeitadas, é possível investir em uma Educação Infantil com qualidade, que perceba a criança como um sujeito ativo com direito a diferentes tipos de acessos (brincar, interagir, ler, desenhar e registrar, falar vários outros).

Além destes pontos, na última etapa da pré-escola¹⁴, a criança começa a ser um pouco mais inserida no mundo letrado, de modo a começar a adquirir alguns conhecimentos, alinhados aos que ela já possui. Os professores começam a colocar ainda mais intencionalidade nas brincadeiras e registros, de modo a organizar as informações de maneira simbólica e significativa.

Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023) destacam que, embora ainda possa existir divergências sobre o papel da leitura e da escrita na Educação Infantil, há um consenso de que o trabalho com a linguagem deve ocorrer de maneira lúdica, contextualizada e significativa, partindo do interesse e das hipóteses das crianças. Goulart (2005) e Mônica Baptista (2014) reforçam que a Educação Infantil deve possibilitar o contato com diferentes gêneros discursivos, literários, visuais e orais, promovendo a exploração e o encantamento com a linguagem, em vez de antecipar práticas de alfabetização formal.

Dessa forma, o professor do Pré II atua como mediador de experiências culturais e linguísticas, criando situações em que as crianças possam ouvir, contar, escrever espontaneamente e interpretar o mundo. Essa mediação possibilita que o brincar, a imaginação e a expressão oral e escrita se entrelacem, favorecendo a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de suas próprias formas de comunicação. Não os preparando, mas inserindo desde já o sentimento do que está por vir, sem apressar ou adiar nenhum momento, mas conduzir esse processo de forma natural, sem pressões e opressões.

Em uma sociedade em que a comunicação oral e escrita se configura como “passaporte social” para a inserção dos indivíduos nas práticas sociais, cabe às instituições escolares promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e de

¹⁴ Nomeada em alguns documentos como Pré II, Jardim II, Infantil V, Grupo 5, Nível II ou Turma de transição.

escrita desde a primeira infância. No entanto, parece não haver consenso nos documentos orientadores da Educação Infantil sobre como realizar um trabalho que garanta a ampliação do processo de aprendizagem da linguagem escrita, que é anterior à entrada das crianças na escola. (Nogueira; Ferreira; Espíndola, 2023, p. 12).

Isso significa que o trabalho realizado no Pré II vai além do desenvolvimento de habilidades cognitivas, envolve a promoção da participação, do diálogo, da autonomia, da identidade e da cidadania. As instituições de Educação Infantil devem criar ambientes educativos que valorizem a diversidade cultural, promovam a igualdade e combatam qualquer forma de preconceito ou exclusão (Brasil, 2010, p. 21).

No que diz respeito aos objetivos pedagógicos e o espaço, as Diretrizes determinam que o trabalho no Pré II deve garantir às crianças o acesso a diferentes linguagens, oral, escrita, musical, corporal, matemática e artística, e a experiências significativas, contextualizadas e integradas (Brasil, 2010, p. 18). E a organização do espaço e do tempo deve favorecer a exploração, a investigação, a cooperação e o cuidado de si e do outro, fortalecendo a autonomia infantil e suas múltiplas formas de expressão (Brasil, 2010, p. 19–20).

Dessa maneira, compreende-se que a Educação Infantil deve ser entendida como um espaço de construção de sentidos, de produção de cultura e de ampliação das formas de expressão e comunicação das crianças. Longe de assumir um caráter preparatório ou meramente assistencialista, essa etapa cumpre uma função essencial para o desenvolvimento integral, garantindo vivências que respeitam a infância como fase legítima da vida e não apenas como preparação para etapas posteriores (Kramer, 2006).

3.4 O Ensino Fundamental: um novo normal no cotidiano escolar das crianças do 1º ano

O Ensino Fundamental representa uma das etapas mais significativas da Educação Básica, pois é nesse momento que se consolidam aprendizagens essenciais para a formação integral da criança. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), essa etapa tem duração mínima de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade e garantindo o desenvolvimento da leitura, da escrita, do cálculo e da formação de atitudes, valores e conhecimentos indispensáveis ao convívio social.

Nessa fase, o ensino deve ser planejado de modo a respeitar as especificidades da infância, reconhecendo que a criança chega ao Ensino Fundamental ainda como sujeito de direito, com necessidades próprias e com uma forma singular de aprender e se expressar. A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao destacar que o ingresso aos seis anos não deve

representar uma ruptura com as experiências da Educação Infantil, mas uma continuidade de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a interação e o protagonismo infantil.

Os anos iniciais também se caracterizam por um processo de alfabetização e letramento que ultrapassa a ação de decodificação de palavras. Trata-se de uma etapa em que a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve competências que a habilitam a compreender o mundo e a atuar nele de forma crítica e participativa. Como destaca Goulart (2007), alfabetizar e letrar são dimensões complementares e devem ocorrer de forma integrada, garantindo à criança condições para se expressar, criar, argumentar e construir sentidos sobre sua realidade. O trabalho pedagógico, portanto, precisa articular saberes, linguagens e experiências, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura.

Desse modo, compreender o Ensino Fundamental e, especialmente, seus anos iniciais, exige olhar para essa etapa não apenas como um espaço de sistematização do conhecimento, mas também como um ambiente de continuidade do desenvolvimento infantil.

A criança de seis anos precisa de um ambiente alfabetizador que respeite sua curiosidade e ludicidade, garantindo que o contato com a leitura e a escrita ocorra por meio de experiências significativas, vividas em contextos reais de uso da linguagem, como o brincar, o contar histórias, o dialogar, o registrar e o explorar textos variados. “É urgente garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de leitores que compreendam e façam uso social desses saberes” (Brasil, 2006, p. 13).

Por isso, quando se fala da alfabetização, como esse momento crucial, é preciso que se compreenda que ela é entendida como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita. Goulart (2015, p.13) esclarece que “a aprendizagem da escrita está diretamente ligada à tomada de conhecimento de novas realidades, associadas a novas áreas de conhecimento e a novos modos de organizar institucionalmente a sociedade.”

O letramento traz o caráter social para a aprendizagem do mundo letrado. Enquanto alfabetizar diz respeito a tomar os conhecimentos dos códigos, decodificações, ou seja, ler e escrever, o letramento vai além dessa habilidade, trazendo sentido para o que está sendo aprendido, envolvendo a capacidade dos alunos de entender a utilidade do que aprendem e como podem aplicar, ou seja, a função social.

É neste momento que fazemos ressalvas ao conceito de letramento, que muitas vezes é colocado em disputa com a expressão cultura escrita. De um modo geral, quando se discute o binômio alfabetização-letramento (SOARES, 1998; e outros), associa-se o conceito de letramento a práticas sociais que se organizam em torno da linguagem escrita. (Goulart, 2015, p.23)

Para um processo de transição que viabilize um momento sem rupturas, é preciso que esses dois processos caminhem juntos, partindo de um processo em que os alunos além de aprender a ler e escrever, saibam o sentido do que estão aprendendo. Pois a alfabetização de um aluno deve trazer para ele o sentimento de pertencimento, possibilitando que cada vez mais ele possa reconhecer seu lugar no mundo (lendo placas, informativos, mensagens e outras coisas cotidianas).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p.57)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, 2013) trazem alguns conceitos indispensáveis para essa etapa, envolvendo uma ação que busca alinhamento entre escola, família e professores:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (Brasil, 2013, p.38)

Em todas as etapas da vida escolar, é fundamental reconhecer os alunos como sujeitos singulares, portadores de histórias, ritmos e modos próprios de aprender. Tal compreensão exige do contexto educativo uma postura de respeito aos diferentes tempos de construção do conhecimento. Contudo, no período de alfabetização esse cuidado torna-se ainda mais necessário, pois o processo de aprender a ler e escrever é marcado por desafios cognitivos e emocionais que podem gerar tanto sentimentos de conquista e prazer quanto de insegurança e frustração.

Nesse cenário, torna-se imprescindível que a escola evite reduzir o processo de alfabetização a exercícios repetitivos e avaliações classificatórias que desconsideram os tempos e modos de aprender das crianças. A pressão por resultados imediatos, frequentemente

impulsionada por políticas de desempenho, pode desconfigurar o sentido formativo dessa etapa e gerar sentimentos de inadequação, fracasso e resistência.

Portanto, ao mesmo tempo em que assume novas responsabilidades pedagógicas, o 1º ano do Ensino Fundamental não pode romper com a lógica que fundamenta a infância como tempo de descobertas, experiências, linguagem e imaginação. A continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é um princípio ético e pedagógico reconhecido pelos documentos educacionais legais, já citados na pesquisa e pela literatura científica, exigindo intencionalidade no planejamento e sensibilidade na prática docente.

Cabe principalmente aos educadores, que entendam a delicadeza desse momento e entenda seu papel de mediador, que cria situações de leitura, escrita, fala e escuta, promovendo a reflexão sobre o que aprende de forma prazerosa e significativa. Lembrando-se sempre que o aluno no 1º ano do Ensino Fundamental ainda é uma criança, vivenciando seu pleno desenvolvimento, marcado por diversas mudanças, já citadas anteriormente, e por isso, precisa de respeito, compreensão e apoio (emocional, cognitivo e social).

4 A TRANSIÇÃO ESCOLAR: UM MOMENTO DE REFLEXÕES SOBRE SEUS PROTAGONISTAS, ESCUTA, SENTIDO, PERTENCIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1 A transição: um momento de tensões e adaptações

Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente no meio da travessia.

Guimarães Rosa

Dar início a uma nova etapa escolar é sempre atravessar um caminho cheio de expectativas, dúvidas e descobertas. A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não acontece apenas no calendário escolar ou na troca de sala, é um processo que se constitui como uma verdadeira travessia, onde diferentes sujeitos se encontram, se reconhecem e atribuem sentidos ao processo educativo. Como diz Guimarães Rosa, “o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente no meio da travessia”. É nesse “meio” que tudo acontece, no tempo da adaptação, nas relações que se constroem e nos sentidos que se atribuem ao aprender.

Nesse processo, professores, famílias e, sobretudo, as crianças assumem papel de protagonistas, cada um atuando em seu papel. A escuta atenta, o sentimento de pertencimento e a construção de significados tornam-se elementos centrais para compreender como se dá essa passagem, muitas vezes permeada por diferentes questões. Refletir sobre a transição escolar, é olhar para além dos aspectos estruturais da escola.

A transição deve ser uma continuidade, não ruptura, e isso requer um cuidado especial e uma abordagem horizontal. A BNCC (2017) enfatiza a continuidade desse processo, destacando a importância do desenvolvimento baseado na ludicidade e em práticas diversificadas, que não se limitam à Educação Infantil:

“A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.” (Brasil, 2017, p.53).

Assim como a travessia não se define apenas pela partida ou pela chegada (parafraseando Guimarães Rosa), mas pelo percurso, também a transição escolar precisa ser

compreendida em sua totalidade. Transicionar neste contexto representa um momento em que a criança precisa reorganizar seus modos de ser, de aprender e de se relacionar, encontrando novos sentidos e construindo pertencimento em um ambiente diferente.

Rapoport et al., (2008) em seu texto “Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental” abordam como a transição pode se configurar como um momento de extremos desafios, mas que alinhados a maneiras de favorecer o processo de desenvolvimento escolar das crianças, pode acontecer de forma contínua, de modo a respeitar os processos naturais que irão cercar esse momento. Os autores afirmam que:

Deste modo, a adaptação de uma criança não é igual à de outra, sendo necessário, muitas vezes, adequar-se os procedimentos às particularidades de cada caso. As reações da criança durante este processo podem variar muito e dependem de diversos fatores, de forma que a compreensão da adaptação da criança requer uma análise completa de todos os fatores envolvidos relacionados tanto à história da criança, suas características individuais, assim como de seu ambiente familiar e também as características do educador e da instituição de ensino. (Rapoport et al., 2008)

As tensões associadas à transição revelam-se multifacetadas, impactando diretamente o bem-estar da criança e o funcionamento do ambiente escolar. Emocionalmente, as crianças experimentam ansiedade e insegurança ao deixar o ambiente percebido como acolhedor e flexível da educação infantil, caracterizado por rotinas centradas no brincar e na exploração livre, para ingressar em salas de aula com horários mais inflexíveis e expectativas de desempenho mais estruturadas quanto ao sentido avaliativo do processo escolar.

Parafraseando Vinicius de Moraes, a criança de seis anos está naquela idade inquieta em que já não é uma pequena criança e não é ainda uma criança grande. Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças. (Goulart, 2007, p. 89)

No âmbito pedagógico, as tensões surgem da discrepância entre os objetivos curriculares: enquanto a educação infantil prioriza o desenvolvimento integral, conforme preconizado pela BNCC (2017), os anos iniciais demandam a introdução de disciplinas formais, no qual as crianças ainda constroem representações simbólicas por meio de experiências concretas.

Flávia Motta (2011), em estudos sobre a transição no contexto brasileiro, aponta que essa rigidez curricular frequentemente resulta em práticas avaliativas precoces, exacerbando o estresse e potencializando o risco de reprovação ou desmotivação precoce. Ademais, as tensões

relacionais envolvem os atores envolvidos no processo: pais que projetam ansiedades sobre o sucesso acadêmico dos filhos, professores que precisam se adaptar em suas organizações pedagógicas, e as próprias crianças, que enfrentam a reconfiguração de amizades e dinâmicas de grupo.

Contudo, essas tensões não se configuram como obstáculos insuperáveis, mas como incentivos para compreensões mais profundas que enriquecem o processo educativo. Reconhecer os desafios permite intervenções que fomentam a superação. Nesse sentido, Kramer (2006) argumenta que a transição pode ser transformada em uma oportunidade de compreensão mútua, por meio de projetos pedagógicos que integrem elementos lúdicos aos conteúdos iniciais.

E para que isso aconteça, é preciso da disposição de todas as partes que estarão envolvidas nesse processo. E afinal de contas, quem estará envolvido e deve conduzir esse processo para que ele seja verdadeiramente contínuo e sem rupturas? A participação ativa e o protagonismo dos envolvidos, crianças, educadores e corpo escolar e família, atuam como partes fundamentais para superar as tensões e aprofundar as compreensões discutida neste capítulo. O movimento do conjunto de professores e dos demais participantes da vida escolar indica a disposição de continuamente rever posições, metodologias, modos de enfrentar, surpresas e dificuldades (Goulart, 2007, p. 91).

E é nesse contexto que o subcapítulo seguinte, compreende e discute o papel da participação e do protagonismo na transição escolar, questionando quem lidera essa jornada e como instigar uma condução coletiva que priorize a voz e pertencimento dos alunos neste processo.

4.2 Participação e Protagonismo: Quem integra a transição escolar?

A transição não pode ser reduzida a uma ação que lança sobre os educadores e as instituições um peso e funções maiores do que realiza comumente, ao contrário, ela exige uma condução coletiva que valorize a participação e o protagonismo de todos os envolvidos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) defende a educação como um direito de participação ativa, especialmente para as crianças, cujas perspectivas devem guiar as práticas pedagógicas.

É preciso destacar três partes fundamentais nesse processo de transição, que possuem funções diferentes, mas alinhadas, contribuindo para um processo linear e respeitoso. São eles: as crianças, a escola e educadores e a família.

4.2.1 As crianças

Por isso, em primeiro lugar, aborda-se as principais protagonistas desse processo: as crianças. São elas que vivenciam o pleno desenvolvimento de suas infâncias, descobrindo-se e reinventando-se continuamente, em resposta às demandas e expectativas sociais que as cercam. As crianças, que na Educação Infantil já exerciam o papel de alunas e o mantêm ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, encontram-se em um momento de descobertas, curiosidades e inúmeros “porquês”.

Visto que a entrada das crianças na pré-escola, aos 4 anos é obrigatória, segundo a LDB (1996), espera-se que todas as crianças antes de chegar ao 1º ano já tenham entrado em uma sala de aula, no entanto, seus sentimentos não serão os mesmos. As crianças são observadoras, elas percebem coisas que muitas das vezes os adultos não terão a sensibilidade de perceber, por isso começa a entender que de fato foi inserida em uma nova realidade. Talvez outrora a disposição das cadeiras fosse diferente, grupos ou duplas, atividades em grande parte com seus pares, mas agora, a disposição muda, atividades mais individuais, cadeiras em duplas ou sozinhas e enfileiradas.

As crianças começam a entrar em conflitos consigo mesmo, pois na maior parte dos casos, o sentimento de ruptura é o que se sobressai diante do processo transitório. Como citado nos capítulos anteriores, as crianças são descritas como seres curiosos, brincalhões e comunicativos, movidos pelo desejo de descobrir, compreender e se relacionar (Brasil, 1998). E nesse momento o que elas começam a perceber é que a inserção em novas realidades pode ser mais desafiadora que que elas poderiam imaginar.

Adaptar-se a novas rotinas, estar sujeito a disciplinarização quando não atender as expectativas adultas, e várias outras demandas serão fortemente expressadas nesse processo. As crianças precisam estar sendo vistas e ouvidas, pois quando elas expressam, elas dizem muito, de si, de suas percepções, anseios e desejos para o que vem adiante. É preciso perceber essa transição, evidenciando o protagonismo das crianças como um espaço democrático, isso quer dizer, “Os trabalhos coletivos se constroem com a participação de todos. Quando as crianças são envolvidas desde o início na organização, definindo limites, horários e tarefas, desenvolvem senso de pertencimento e responsabilidade pelo grupo” (Goulart, 2007, p.90).

É daí que parte o pressuposto de um ensino baseado em afeto e respeito. O termo afetividade vive campos de disputa no espaço educacional. Embora muitas vezes seja negligenciada por ser vista apenas como o mimo e carinhoso excessivo, é um elemento natural do desenvolvimento humano. Ela relacionada aos processos de aprendizagem, socialização e construção da identidade, especialmente na infância, é fundamental para conduzir e auxiliar no desenvolvimento integral de cada aluno presente na escola. A afetividade, nesses casos, assume uma função cuidadosa de reparar, sendo capaz de resgatar a autoestima, a confiança e o sentido de pertencimento.

As crianças possuem características próprias à sua etapa de desenvolvimento, o que não as torna menos competentes e ou incapazes enquanto atores sociais, mas as configuram um grupo singular e, ao mesmo, tempo plural. As crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma negatividade constituinte, a imagem de criança submissa à autoridade adulta, retratada pela ausência de voz e ação. Esse grupo sofre com a invisibilidade social e a afonia infantil, mas resiste participando ativamente da construção cultural. (Brostolin, 2023, p.8).

Ao sair da Educação Infantil, a criança ainda vai ser criança e continuar sendo aluno, mas vai precisar estar disposto a interagir, aprender, ensinar, confiar, desconfiar, abandonar alguns velhos hábitos e adquirir outros novos.

Esse momento é para a criança, um momento de variadas informações, que precisam ser mediadas e auxiliadas a se organizarem. E por isso, em segundo lugar, entenderemos mais a frente sobre a escola e os educadores e como seu papel é fundamental para auxiliar os alunos a enfrentar os obstáculos que surgem nessa transição.

4.2.2 Os educadores

Somos profissionais formados para educar crianças e adolescentes e temos competência para isso.

Cecília Goulart

Frente ao processo de transição, é possível deparar-se com dois educadores. O educador da educação infantil, que coloca sua turma frente a nova realidade que irão enfrentar, alinhando o que eles sabem, com o que poderão vir a aprender, respeitando a criança e seu tempo de aprendizagem. Encontra-se também o educador do 1º ano do Ensino Fundamental, que recebe os alunos neste momento tão único, visando inserir a criança mais a fundo no mundo letrado, levando-as a novas aquisições, cognitivas, sociais e emocionais.

Ensinar-aprender envolve certa intimidade. Os/as professores(as) também devem se expor como pessoas que são, narrando fatos de suas histórias. Aprendemos com os outros; histórias puxam histórias e envolvem-nos, gerando, assim, relações de confiança e cumplicidade, básicas para consistentes relações de ensino-aprendizagem. Descobrir e refletir sobre o que as crianças e os adolescentes já sabem, sobre suas histórias e seus processos, e também sobre o que desejamos que aprendam, fazem parte de processos organizativos. Organizar por quê? Como? O que é necessário? (Goulart, 2007, p. 91).

O DCNEI (2013) garante em seu Art. 11. que “Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2013, p. 100).

Nesta lógica de transição, o professor se organiza não apenas com as demandas documentais e curriculares que as etapas exploradas na pesquisa exigem, mas a realidade de sua turma. Tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, precisam estar dispostos a muita das vezes adequar seus planejamentos as demandas que surgem no decorrer do processo de aprendizagem.

Goulart (2007, p.91) expressa que “os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças.” ou seja, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, o ato de pensar a aula deve considerar o que os alunos dizem e expressão “abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas”.

Por isso, é fundamental educadores potencializadores e comprometidos, não apenas com o visando resultados, mas pensando em todo processo, pois assim, é possível planejar uma transição que coloque os alunos como protagonistas de sua aprendizagem, além de trazer para os alunos um lugar de pertencimento, como bem expressa Goulart (2007, p.93) “É o seu trabalho agindo com a linguagem e sobre a linguagem, que torna seres falantes e participantes no universo social”.

4.2.3 As famílias

A criança carrega uma bagagem daquilo que lhe é ensinado e observado em casa, ou seja, muita das vezes sua identidade (ainda em formação) é reflexo do vê e assim, reproduz. A participação da família junto à escola, neste processo de transição é fundamental para promover uma experiência de aprendizagem mais segura e significativa para a criança.

Além disso, a criança carrega consigo valores, hábitos, afetos e formas de perceber o

mundo que são internalizados a partir do convívio familiar, refletindo diretamente em sua identidade em formação.

No entanto, Kramer (2001) ressalta que o acompanhamento familiar não deve se restringir à presença física ou à comunicação superficial, mas sim envolver um engajamento ativo na vida escolar da criança, compartilhando experiências, expectativas e desafios.

Nesse processo de passagem, as crianças se deparam com questões referentes aos professores, conteúdos, exigências, colegas, o espaço, enfim, uma série de novidades que as vezes assustam e às vezes encantam. Para os pais, se antes as ansiedades eram sobre a separação mãe-bebê e sobre o caráter indefeso da criança, ao passar para o primeiro ano as ansiedades e expectativas mudam, e o foco passa a ser a questão da aprendizagem, especialmente a leitura e a escrita. Como a criança irá lidar com as novas responsabilidades? Será que conseguirá aprender? O que será exigido da família, principalmente da mãe? Os professores também têm suas questões: Será que conseguirei alfabetizá-lo(a)? Devo alfabetizá-lo(a)? Os pais irão pressionar muito por resultados rápidos? Como é essa criança que está chegando? (Rapoport et al., 2008, p.270)

Diversas dúvidas surgem no decorrer do processo, tanto para a criança quanto para os adultos que a acompanham. Nesse contexto, a participação ativa da família torna-se essencial para criar um ambiente de segurança emocional e aprendizagem significativa. O diálogo constante entre escola e o permite que os professores compreendam melhor os contextos familiares, as rotinas e as particularidades de cada aluno, ajustando estratégias pedagógicas que considerem o ritmo e as necessidades individuais.

A participação da família no processo de transição deve ser compreendida desde o planejamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁵, garantindo que escola e lar estejam alinhados quanto às expectativas, objetivos e práticas pedagógicas. A escola precisa estabelecer estratégias de comunicação e aproximação que envolvam ativamente os familiares, permitindo que compartilhem experiências, expectativas e desafios (Kramer, 2001).

Reconhecer a importância das famílias no processo de transição implica em construir uma relação de parceria, em que escola e casa atuam de forma complementar. Essa aproximação possibilita que a criança perceba continuidade em seu processo de aprendizagem, reduzindo ansiedades e promovendo um processo transitório livre de rupturas.

¹⁵ O PPP é um documento obrigatório para todas as instituições de ensino brasileiras, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ele deve refletir a identidade da escola e suas propostas pedagógicas, articulando as ações educativas com a realidade sociocultural da comunidade em que está inserida.

4.3 Práticas pedagógicas para uma transição significativa e organizada

Mediante os levantamentos da pesquisa, compreende-se que é necessário alinhar as práticas às diferentes realidades de cada criança, traçando caminhos eficazes para envolver a criança na prática e chegar ao ponto central, uma transição sem rupturas, uma vez que as crianças são como “caixas de surpresa”, que dão luz a novos conhecimentos e descobertas.

Neste sentido, a transição em questão requer um trabalho pedagógico cuidadoso e organizado, que garanta continuidade nas experiências de aprendizagem, respeitando o modo como as crianças pensam, sentem e aprendem. Diversos documentos e escritas científicas da área já citadas na pesquisa¹⁶, esclareceram que essa passagem não deve representar uma ruptura, mas sim uma integração progressiva entre etapas, pautada pela escuta, pelo acolhimento e pelo reconhecimento da criança como sujeito histórico e cultural.

É necessário estratégias que organizem o desenvolvimento infantil as demandas que a educação exige (em um processo natural, não imposto ou mecanizado). Segundo Hamada et al. (2023), a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige do professor um olhar sensível e planejado, de modo que as práticas pedagógicas sejam intencionais e assegurem continuidade e acolhimento ao longo do processo. Tais estratégias serão organizadas por meio de uma tabela, expressando o que os autores expressam sobre as estratégias de transição:

Tabela 2 – Estratégias pedagógicas para uma transição sem rupturas

Estratégia	Descrição	Autor (es)
Uso de registros e portfólios	Permitem conhecer a trajetória escolar e desenvolvimento das crianças, auxiliando no planejamento pedagógico individualizado	Hamada et al. (2023)
Acolhimento afetivo	Realização de momentos de adaptação e escuta nas primeiras semanas para reduzir ansiedade e inseguranças	Hamada et al. (2023)

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); As Diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 1996), O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade (2006); A pesquisa A Organização Do Trabalho Pedagógico: Alfabetização E Letramento Como Eixos Orientadores (Goulart, 2007) entre outros.

Incentivo à socialização	Atividades que favorecem relações entre os alunos e sentimento de pertencimento	Konkiewitz (2013) apud Hamada et al. (2023)
Articulação entre docentes	Troca de informações entre professores da EI e EF garantindo continuidade pedagógica	Hamada et al. (2023)
Visitas escolares	Reconhecimento prévio do novo espaço escolar, reduzindo insegurança	Hamada et al. (2023)
Ludicidade	Manutenção do brincar como linguagem da infância e meio de aprendizagem	Hamada et al. (2023)
Adaptação gradativa	Inserção progressiva de novas rotinas respeitando o tempo da criança	Carvalho (2020) apud Hamada et al. (2023)
Continuidade pedagógica	Aproveitamento das aprendizagens anteriores para evitar rupturas escolares	Hamada et al. (2023)
Integração curricular	Construção de práticas coerentes entre as etapas escolares, articulando-as com os documentos educacionais	Kramer; Nunes; Corsino (2011) apud Hamada et al. (2023)

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Hamada et al. (2023).

As estratégias apresentadas dialogam diretamente com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), quando enfatiza a continuidade dos processos de aprendizagem e a articulação entre etapas. Pois mais uma vez fica claro que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental vai muito além da simples mudança de espaço ou rotina escolar, trata-se de um processo delicado que envolve a continuidade do desenvolvimento integral da criança.

Estratégias como o acolhimento afetivo, a ludicidade e o incentivo à socialização não são apenas práticas auxiliares, mas instrumentos centrais para a construção de segurança, pertencimento e protagonismo infantil. Nesse sentido, observa-se que a garantia dessas estratégias requerem muita da sensibilidade e planejamento docente, reforçando que a transição não pode ser vista como um momento pontual, mas como um processo articulado e intencional, no qual cada ação pedagógica dialoga com a história e o ritmo de aprendizagem da criança.

Além disso, a articulação entre docentes e a integração curricular apontam para a necessidade de uma visão sistêmica da educação, ou seja, a aprendizagem não se fragmenta entre etapas, mas se constrói de forma contínua. Quando o professor considera os registros, portfólios e experiências anteriores das crianças, ele não apenas respeita suas trajetórias, mas também promove um ensino que integre o passado e o presente, permitindo que as aprendizagens sejam significativas.

É evidente que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é de suma importância para a criança. Portanto, não há uma única abordagem, mas sim a necessidade contínua de renovar e aprimorar propostas visando uma melhoria abrangente. Isso deve ocorrer em uma perspectiva global, na qual todos os envolvidos no processo de educação e formação da criança estejam ativamente engajados para garantir que o ensino-aprendizagem aconteça de maneira contínua e enriquecedora. (Hamada, 2023, p 281).

Assim, compreende-se que esse momento é de extrema importância, pois envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais. Para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, é necessário que essas dimensões estejam alinhadas e integradas, permitindo que a criança se engaje plenamente no processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu analisar e compreender os desafios e as possibilidades que envolvem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, evidenciando a importância de práticas pedagógicas sensíveis, da afetividade e do protagonismo infantil. Ficou claro que a escuta das crianças, o respeito às suas singularidades e o cuidado com seu desenvolvimento integral são elementos fundamentais para tornar a passagem entre etapas mais acolhedora e significativa.

Os resultados indicam que a interação entre escola, família e professores desempenha papel central nesse processo, promovendo adaptação segura e efetiva. Práticas pedagógicas intencionais, que consideram o ritmo de cada criança, contribuem para reduzir sentimentos de ruptura e insegurança, ao mesmo tempo em que fortalecem dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

A investigação também mostrou que, apesar das diretrizes legais e das políticas educacionais existentes, ainda persistem lacunas na prática escolar que dificultam uma transição plenamente eficaz. A análise permitiu compreender melhor os fatores que influenciam essa passagem e identificar estratégias que valorizem a afetividade, o pertencimento e a escuta ativa das crianças.

A pesquisa bibliográfica e de campo proporcionou reflexões fundamentadas sobre a organização pedagógica, o papel da escola como espaço social e o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento infantil. O estudo de autores como Motta (2021), Goulart (2007), Sarmiento e Rapoport (2008) e Hamada (2023) alinhado à análise de documentos legais, reforçou o embasamento teórico e possibilitou a proposição de recomendações práticas para o contexto escolar.

Como sugestões para trabalhos futuros, destaca-se a realização de pesquisas de campo que investiguem diretamente as percepções das crianças, famílias e professores durante a transição escolar, permitindo compreender mais profundamente suas experiências, expectativas e dificuldades. Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de programas de formação continuada para docentes, que incentivem a prática reflexiva e a construção de estratégias pedagógicas sensíveis à realidade infantil.

Por fim, este trabalho contribui para a compreensão da transição escolar como um processo que vai muito além da aquisição de conteúdos, envolvendo relações afetivas, sociais e cognitivas. Ao refletir sobre os impactos dessa passagem, espera-se que os resultados possam

inspirar educadores, gestores e pesquisadores a promover práticas pedagógicas efetivas de acolhimento e pautadas na criança, fortalecendo não apenas a qualidade da Educação Básica, mas também a garantia dos direitos fundamentais da criança e o respeito às suas singularidades.

A reflexão aqui proposta reforça que compreender e aprimorar a transição escolar é um compromisso contínuo da comunidade educativa, que deve se pautar pela escuta, pelo cuidado e pela valorização das experiências e linguagens infantis.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. Campinas: Papirus, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Acesso em: 10 ago. 2025.

BAPTISTA, M. C. **Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil**. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (org.). **Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.043.DS01. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834002>.

BEZERRA, S. L. et al. **A compreensão da infância como construção sócio-histórica**. Revista CES Psicologia, v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562 p. ISBN 978-857783-136-4.

BROSTOLIN, M. R. **A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil**. Revista Educação Em Questão, v. 61, n. 70, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n70ID333789>.

CALLAI, C. **Pesquisa com crianças no cotidiano escolar da educação infantil**. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013. Acesso em: 14 jun. 2025.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos De Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A escola [poema]**. Cascavel: Prefeitura Municipal de Cascavel, 07 ago. 2015. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema_a_escola.pdf.

GOULART, C. **A Organização Do Trabalho Pedagógico: Alfabetização E Letramento Como Eixos Orientadores**. In: A. R. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Para A Inclusão Da Criança De Seis Anos De Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica, 2007.

_____. **Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita**. Pensares Em Revista, n. 6, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18423>
Acesso em: 27 ago. 2025.

_____. **Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 63, p. 16-21, maio/jun. 2005. Acesso em: 27 ago. 2025.

HAMADA, A. M. O. et al. **O papel dos professores na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 12, n. 42, p. 270-283, 2023.

INFÂNCIA, Aliança pela. **Semana Mundial do Brincar 2016: uma ação para encantar**. 25 abr. 2016. Disponível em: <https://aliancapelainfancia.org.br/semana-mundial-do-brincar-2016-uma-acao-encantada/>.

KISHIMOTO, T. **Brincar, letramento e infância**. In: Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. Acesso em: 12 out. 2025.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 797–818, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>.

_____. **O papel social da educação infantil.** Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Acesso em: 12 jul. 2025.

_____. **A política pré-escolar no Brasil: arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMAN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira De Educação, (14), 5–18, maio, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>.

MARCHI, R. DE C.; SARMENTO, M. J. **Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas.** Educação & Sociedade, v. 38, n. 141, p. 951–964, 10 ago. 2017.

SARMENTO, M. J. E MARCHI, R. DE C. **Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica,** Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4: 91-113, 2008. Acesso em: 12 jul. 2025.

MOTTA, F. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 37, p. 157-173, 2011. Acesso em: 17 mar. 2025.

MOURA BARBOZA, G. **Agora, acabou a brincadeira?: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 2. ed. Curitiba: CRV, 2020.

NOGUEIRA, G. M.; FERREIRA, C. R. G.; ESPÍNDOLA, C. S. **Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 19, 2023.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Acesso em: 17 mar. 2025.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração de Genebra**. Genebra, 26 set. 1924. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 20 nov. 1959. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.

PÉREZ G., Á. I. **Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

RAPOPORT, A. et al. **Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental**. Educação, v. 31, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/484>. Acesso em: 23 out. 2025.

SARMENTO, T. **Socialização adultocêntrica e culturas infantis: que lugar ocupa a criança na relação da família com a escola?** Cadernos De Educação, n. 68, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27141>.

SILVA, F. C. da; NASCIMENTO, J. S. **O conceito de qualidade social e o ensino escolar**. Anais do I Colóquio de Política e Gestão da Educação, n. 1, p. 741-745, 2020.

SUNGI, R. **A fotografia na formação do Brasil**. Blogspot.com, dez. 2013. Disponível em: <https://robertosungi.blogspot.com/2013/12/a-fotografia-na-formacao-do-brasil.html>.