Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE AS CRIANÇAS PENSAM ACERCA DE SUAS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – PESQUISA DE CAMPO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE LINHARES-ES

TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY EDUCATION: WHAT CHILDREN THINK ABOUT THEIR EXPERIENCES AND EXPERIENCES IN THE FIRST YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION – FIELD RESEARCH IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN LINHARES-ES

Andrew Gama Goudard
Graduando em Pedagogia, Faculdade de Ensino Superior de Linhares – ES – Brasil
E-mail: andrewgoudard@yahoo.com.br

Yasmin de Souza Andrade
Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Ensino Superior de Linhares – ES – Brasil
E-mail: yasmin888andrade@gmail.com

Valeria Vieira dos Santos
Professora na Faculdade de Ensino Superior de Linhares – ES – Brasil
E-mail: valeria.vieira@faceli.edu.br

Recebido: 01/05/2025 – Aceito: 30/05/2025

RESUMO

Este artigo busca entender como acontece a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com ênfase na própria visão das crianças que vivenciam este momento. A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal de Linhares-ES, na qual envolveu estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Foram utilizadas entrevistas que trataram temas como a estrutura física da escola, o sentimento de pertencimento, as emoções vivenciadas e a relação com a disciplina. Durante esse tempo de estudo foi perceptível que, mesmo que muitas crianças demonstrassem alegria e felicidade com essa nova etapa, também percebemos inseguranças, medos e saudades em relação a sua antiga rotina/escola. Observamos também que o afastamento das práticas lúdicas e a cobrança por resultados podem acabar dificultando a adaptação dos estudantes. Portanto, destacamos a importância de um sensível acolhimento por parte dos professores, assim como da manutenção de algumas práticas da Educação Infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir da escuta das crianças, o trabalho irá apontar caminhos para que essa transição seja realizada de forma mais leve, respeitando o tempo de cada uma favorecendo uma positiva experiência escolar. Com isso, mais do que apenas cumprir um currículo,

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

é de suma importância que a escola se comprometa com o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes desde os primeiros passos na nova etapa de escolaridade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição; Criança;

ABSTRACT

This article seeks to understand how the transition from Early Childhood Education to Elementary School happens, with an emphasis on the perspective of the children who experience this moment. The research was conducted in a public school in Linhares, Espírito Santo, involving students in the first year of Elementary School. Interviews were conducted to address topics such as the physical structure of the school, the feeling of belonging, the emotions experienced, and the relationship with the subject. During this study period, it was noticeable that, although many children showed joy and happiness with this new stage, we also noticed insecurities, fears, and longing for their old routine/school. We also observed that the distancing from playful practices and the demand for results can end up making it difficult for students to adapt. Therefore, we emphasize the importance of a sensitive welcome on the part of teachers, as well as the maintenance of some Early Childhood Education practices in the first years of Elementary School. Based on listening to the children, the work will point out ways for this transition to be carried out more smoothly, respecting each child's time and favoring a positive school experience. Therefore, more than just fulfilling a curriculum, it is of utmost importance that the school is committed to the well-being and development of students from the first steps in the new stage of schooling.

Keywords: Early Childhood Education; Elementary Education; Transition; Child.

1. INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento crucial no desenvolvimento das crianças e seu impacto pode ser determinante para o sucesso escolar nos anos seguintes. Representa, dessa forma, uma ruptura nas inseguranças apresentadas pelas crianças, um amadurecimento e o professor, diante disso, deve estar sempre disponível ao acolhimento dessa criança, transformando os desafios em uma dinâmica para novos aprendizados.

O objetivo geral deste trabalho é compreender o que as crianças sentem ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando estudar os comportamentos que as crianças apresentam ao lidarem com o seu primeiro ano nesta nova etapa, pois para elas tudo é uma novidade, e criar estratégias que tornem isso menos pesado desde o seu acolhimento.

Os objetivos específicos são: Conceituar Educação Infantil e Ensino Fundamental; Identificar o processo de transição; Reconhecer as diferentes dimensões de experiência escolar dos estudantes com vistas a uma transição.

Percebemos que muitos estudantes que ingressam nessa etapa de ensino

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

(Ensino Fundamental), após saírem dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), apresentam reações variadas frente à nova realidade escolar e, diante disso, formou-se a partir desta realidade uma rede de pesquisa nas escolas do Brasil sobre a visão das crianças ao mudarem de escola (LENI-BAYLE; PASSEGGI, 2014).

Corsaro (2011) cita um processo pelo qual a criança passa chamado de reprodução interpretativa, em que a mesma é capaz de se apropriar das culturas e também de criar as suas próprias e dão significados às ações dos adultos ao seu redor e, ouvindo as crianças, é possível ver que as mesmas apresentam visões diferentes sobre apropriação da cultura.

A Educação Infantil aborda sempre o brincar e hoje tal ação se consolidou como um dos direitos de aprendizagem (BNCC, 2017), e isso está implícito nos espaços escolares e nas práticas voltadas à valorização do "ser criança" e nas interações com as demais crianças e adultos (interações e brincadeiras)[1]. No Ensino Fundamental esses eixos não existem (de forma tão implícita) e a abordagem de ensino é outra: ênfase nos conteúdos para formar a criança para as séries seguintes. No entanto, se não se atentar a essa transição, pode haver comprometimento quanto à formação da criança para os anos seguintes.

Essas diferenças despertaram nosso interesse em investigar, de maneira mais aprofundada, como ocorre esse processo de transição, quais os fatores que influenciam a forma como as crianças vivenciam essa mudança e como isso impacta a sua adaptação e o bem-estar no novo contexto escolar. Este estudo busca compreender, de forma mais detalhada, como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental afeta o desenvolvimento emocional e social das crianças, fornecendo informações para práticas pedagógicas que possam minimizar os desafios dessa fase e potencializar as experiências positivas desse momento de mudança.

Este artigo irá explorar quatro categorias que retratam diferentes dimensões da experiência escolar dos estudantes com vistas a uma adaptação ao ambiente escolar devido a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental além

[1] Interações de brincadeiras: eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil (DCNEIs 2010).

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

dos desafios enfrentados pelos mesmos em como se adaptar a uma nova rotina e interagir com as demais pessoas. Todas estas questões serão embasadas por meio do conteúdo presente neste artigo e os autores aqui referenciados.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 reconhece a Educação Infantil como modalidade de ensino. O art.21 da referida lei estabelece que a Educação Básica é formada pela: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No contexto da Base Nacional Comum Curricular (2017), a Educação Infantil é estruturada a partir de cinco campos de experiência que orientam as práticas pedagógicas nessa fase, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Corpo, gestos e movimentos.

A Educação Infantil busca desenvolver na criança a capacidade cognitiva, motora e lúdica por meio das interações sociais ocorridas no ambiente escolar. Por isso, nas escolas, todo o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de forma leve, com foco no sujeito criança por meio dos eixos norteadores do trabalho pedagógico: interações e brincadeiras (DCNEIS, 2010). Segundo Àries (1978) na Idade Média não se identificava, ao certo, o período que era a infância. Mas, hoje em dia se define quando nascem os dentes e dura até os sete anos. Nessa fase o que nasce é chamado de *enfant* (criança), que significa “não falante”.

No século XVII, devido as transformações sociais, a concepção de infância e de afeto ganhou mais valor devido às reformas católica e protestante, trazendo um novo olhar sobre os temas criança e afetividade, ganhando mais apreço pela família que passou a ter um outro olhar para a criança. Uma característica de valorização foi pela educação que antes era feita por outros adultos não sendo da família e que passou a ser dada na escola; o trabalho com fins educativos foi substituído pelo ensino como formação.

No século XVIII a criança era considerada irrelevante na sociedade; não se dava importância a ela. A mortalidade infantil era algo avassalador devido a precariedade sanitária e, por isso, não havia sentimento quanto à perda, pois as crianças morriam com facilidade e eram substituídas em seguida. Àries (1978) cita

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

que no século XVIII a transmissão de valores para a criança não era tarefa da família, mas sim feita por outros adultos que ensinavam as tarefas do cotidiano.

Atualmente, a criança é reconhecida como um sujeito histórico e de direitos, com autonomia e capacidade de influenciar o meio em que vive. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a criança não é mais vista como um simples receptor de conhecimento, mas sim como um sujeito ativo, que constrói seu aprendizado de maneira dinâmica, interagindo com o ambiente e com os outros. No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, esse reconhecimento se torna ainda mais relevante, pois as vivências e experiências das crianças ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental são influenciadas pela forma como elas são tratadas e respeitadas como participantes ativas nesse novo contexto educacional. A Educação Infantil, conforme as DCNEIs (2010), deve valorizar a interação social e a afetividade, favorecendo uma base sólida para que as crianças enfrentem as novas demandas do Ensino Fundamental de maneira significativa e confortável, já que a sua finalidade (da Educação Infantil) é promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social. É importante lembrar que ela, a Educação Infantil, visa complementar a ação da família (e não substituir) e da comunidade, promovendo a aprendizagem e o crescimento da criança de forma global.

3. ENSINO FUNDAMENTAL

Ao ingressar no Ensino Fundamental a criança sai de sua casa, onde passa grande parte do seu tempo para ir à escola, deixando de lado seu papel de filho para incorporar um importante papel: o de estudante. Ali, naquele ambiente, ela trocará conhecimentos e experiências com outros indivíduos e com o professor lidando, ao mesmo, tempo com a separação temporária de sua família, o que já é uma grande mudança em sua vida e o novo espaço.

Lollato (2001) menciona que, em uma época passada, muitas crianças não concluíam o Ensino Fundamental, pois precisavam abandonar os estudos para

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

trabalhar, especialmente em famílias numerosas, quando todos os filhos precisavam contribuir com a renda familiar. No entanto, a realidade atual mudou significativamente. Desde a Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, o que ampliou o acesso ao ensino e proporcionou maior equidade no desenvolvimento infantil. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2005, p. 05), embora a Educação Infantil ainda não fosse obrigatória para todas as faixas etárias até 2009, houve um aumento considerável no número de matrículas, com muitas famílias buscando garantir um futuro melhor para suas crianças. Lollato (2001, p. 45) também destaca que as famílias, mesmo antes da obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos (DCNEI, 2010), já colocavam seus filhos na escola cedo para que aprendessem competências básicas como ler, escrever e contar, reconhecendo a importância dessas habilidades para o futuro das crianças como indivíduos.

Essa transição escolar representa um marco significativo na vida da criança e de seus familiares. Bronfenbrenner (1996, p.22) diz que "[...] as transições são uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente; assim, elas são exemplos por excelência do processo de mútua acomodação entre o organismo e seus arredores, [...]". É importante perceber que ainda se faz necessário entender que as características da criança, o seio familiar e a escola fazem parte do enfrentamento dessa transição.

O primeiro norteamento pedagógico com as crianças da Educação Infantil foram os RCNEIs (1998) (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) perpassando pelas DCNEI (2010) e BNCC (2017). Mas, quando a criança passa para o primeiro ano, houve a necessidade de outro documento como norteamento. O que foi sugestionado é que cada escola seguisse a sua proposta pedagógica específica (PPP), conforme orienta o Ministério da Educação (2004).

> "As estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades "acadêmicas" ou de disciplinamento estéril; as múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações (...)".

Assim, vemos a BNCC (2017) para o Ensino Fundamental e o Currículo do

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

Espírito Santo (2018).

Esse processo de ampliação precisa ser entendido em tese e na prática por toda a comunidade escolar; o tempo e o espaço devem ser reorganizados para atender a essa demanda de crianças que estão chegando e os docentes atualizados para lidarem com os desafios emergentes. Segundo o Currículo do Espírito Santo (2018) a alfabetização é o foco do trabalho pedagógico no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental e, com os desafios da educação atualmente, nota-se uma preocupação governamental com a prática docente frente a estes novos estudantes e essas preocupações se refletem nos documentos que são divulgados como norte a serem seguidos com o intuito de oferecer uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Ainda assim, o primeiro ano do Ensino Fundamental representa desafios a serem vencidos no que tange também a alfabetização e a formação dos educadores que a faculdade, por si, não é capaz de oferecer de forma abrangente e isso gera inquietação por parte dos profissionais que se sentem impotentes diante de muitos desafios que lhes são impostos. Nesse contexto, a formação continuada se torna essencial, pois permite que os professores não apenas desenvolvam novas estratégias, mas também ampliem seus conhecimentos de forma contínua e, assim, sentem-se mais preparados para enfrentar os desafios cotidianos em sala de aula, o que minimiza a sensação de impotência diante das dificuldades do ensino fortalecendo a sua prática pedagógica.

4. A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Na perspectiva da interação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os Campos de Experiências fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica, quando serão tratadas em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares. A transição de uma etapa para outra deve ocorrer da forma mais suave possível, tomando-se como

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

referências as competências e habilidades que marcaram o percurso da criança desde o início da escolaridade na Educação Infantil até o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. A BNCC (2017) apresenta uma Síntese das Aprendizagens esperadas que devem ser trabalhadas e apreendidas pela criança em cada campo de experiências ao longo de seu percurso na Educação Infantil, para que tenham condições favoráveis para ingressarem no Ensino Fundamental. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso a essa etapa do ensino (BRASIL, 2017, p.51).

O RCNEI (1998) destaca que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser feita com cautela e sensibilidade, garantindo que os estudantes se sintam seguros nesse novo ciclo. Essa transição precisa ser gradual, respeitando o ritmo de cada criança e evitando mudanças bruscas que possam gerar insegurança ou até mesmo traumas. Além disso, o documento ressalta a importância de uma receptividade especial para que essa adaptação ocorra de maneira tranquila e assertiva.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental seguem os princípios básicos e norteadores éticos, que incluem a valorização da autonomia; políticos, que envolvem a cidadania; princípios estéticos, que envolvem a sensibilidade e a criatividade. Mas o cotidiano revela uma situação diferente em que a ideia de continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se distanciam pelas divergências nas práticas.

Hoje em dia, os órgãos responsáveis por direcionar as práticas educacionais se preocupam em como as crianças advindas da Educação Infantil serão recepcionadas, fazendo com que elas tenham uma visão positiva da escola, minimizando possíveis traumas. Essa preocupação é reforçada pelas DCNEIs (2010) que estabelecem a importância de uma transição cuidadosa e sensível para a continuidade do desenvolvimento da criança. A criança é reconhecida como um sujeito histórico e de direitos, capaz de formular ideias e de se posicionar, conforme

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

afirmam as DCNEIs (2010):

> 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, 2010, p. 12).

O conceito de infância foi construído historicamente, então, sabendo que a infância é um período que é distinto da fase adulta, a criança deve ser tratada como tal. Tal qual a fase da infância, o trabalho na escola deve respeitar essa fase. A BNCC (2017) considera esta fase, a fase do brincar, e pede que incluam o lado lúdico nos processos de ensino-aprendizagem, indicando que se deve articular o trabalho desenvolvido com as vivências anteriores e afirma que

> Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 55-56)

Pede-se ao educador um olhar mais atento ao sujeito que a criança constitui e que as novas práticas o incluam em suas necessidades dentro da sala de aula para que a integração à nova realidade não seja brutal e ele não se sinta sobrecarregado em suprir todas as expectativas, mas que o processo ocorra de forma natural e significativa.

5. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo teve como principal objetivo compreender o que as crianças sentem ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando estudar os comportamentos que as crianças apresentam ao lidarem com o seu primeiro ano nesta nova etapa. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com um grupo de estudantes, por meio de

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

entrevistas semiestruturadas. As perguntas foram divididas em quatro categorias principais: Estrutura Física da Escola, Pertencimento, Angústia e Alegria, e Relação com a Disciplina. Essas categorias visam capturar diferentes dimensões da experiência escolar dosestudantes, com foco no ambiente físico, emocional e relacional da escola. A pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal, na cidade de Linhares-ES, sendo escolhida com base em nossas vivências diárias de trabalho, que nos mostram a importância de uma transição escolar bem realizada.

O público alvo desta pesquisa foram os estudantes da escola e o critério de inclusão são os estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, que exemplificam bem o aspecto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O instrumento da coleta de dados será a observação e o convívio com as crianças no ambiente escolar, a revisão bibliográfica dentro da plataforma *google scholar* (google acadêmico), a análise documental por meio da elaboração de artigo científico. O procedimento para aplicar a pesquisa e obter os dados dar-se-á por meio de entrevistas e observação, visita a escola e elaboração do artigo contendo as informações obtidas.

O estudo seguirá as normas da ABNT (2018) de formatação e redação de trabalho, reverenciando todos os autores aqui citados, atribuindo-lhes seu devido crédito.

6. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA MEDIANTE AS DIMENSÕES DE EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES

6.1. QUANTO À ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

Dentro do processo de transição que a criança passará da Educação Infantil para o Ensino Fundamental muito se discute sobre o acolhimento necessário a esta fase delicada, principalmente, quando é citado que “a Educação Infantil não tem por intuito preparar as crianças para o Ensino Fundamental” (SEEDF, 2018, p. 52). Então, a escola que irá receber esta criança precisa se

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

articular para que não haja anulação das características dela de ser criança.

A BNCC (2017) cita estratégias a serem usadas para que isso ocorra de forma natural na mente da criança, com acolhimentos que se assemelhem à sua realidade e possibilitem que elas não sintam tanta estranheza a essa nova fase utilizando conhecimentos lúdicos da Educação Infantil, resgatando o eu criança dela.

As DCNEIS (2010) falam sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental afirmando:

> 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, 2010, p. 30).

A infraestrutura da escola de Ensino Fundamental é um fator determinante no bem-estar e aprendizado das crianças, especialmente na transição para o Ensino Fundamental. As perguntas dessa categoria investigaram a percepção das crianças sobre a escola, seus gostos e desgostos em relação ao ambiente físico e como percebem as diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para compreender essas percepções acerca da estrutura física da escola foram realizadas perguntas sobre os espaços favoritos e menos apreciados que as crianças utilizam durante o período escolar. As respostas evidenciaram preferências variadas, apontando para a diversidade de interesses e vivências individuais. Um grupo de crianças, identificado pela letra "A", apontou a quadra como o seu espaço favorito, pois gostam de correr, jogar bola e brincar livremente. Outro grupo, representado pela letra "B", destacou o pátio, local em que ocorre o recreio como o lugar preferido, já que é onde se encontram com os amigos para brincar e conversar. Por fim, um terceiro grupo, identificado pela letra "C", indicou a sala de aula como o ambiente predileto, pois gostam de desenhar, pintar e participar das atividades com os colegas. No entanto, algumas crianças nos fizeram perceber que a sala de aula também pode ser um local menos agradável, especialmente quando ficam muito tempo sentadas ou realizando atividades

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

repetitivas. Essas escolhas e percepções refletem a importância de uma infraestrutura escolar diversificada e acolhedora, que contemple tanto momentos de aprendizado estruturado quanto atividades livres e recreativas promovendo, assim, uma transição mais tranquila para o Ensino Fundamental.

De acordo com Brandão (1999), a escola deve ser um espaço que favoreça a convivência e o desenvolvimento das crianças. A qualidade do ambiente escolar, tanto em termos de recursos materiais quanto na organização do espaço, tem um impacto direto no modo como as crianças se relacionam com o local e vivenciam o processo de aprendizagem.

A ideia de que a escola surgiu com a tarefa de civilizar as sociedades ocidentais remete à Idade Moderna, quando o sistema educacional passou a ser estruturado de forma a ensinar os valores e comportamentos desejados pela sociedade. Durante esse período, especialmente na Europa, a educação deixou de ser uma prática voltada exclusivamente à transmissão de conhecimentos religiosos ou à formação de elites, para se tornar um meio de socialização e de controle das massas. A escola, portanto, passou a desempenhar um papel central na formação do cidadão e na transmissão de normas de comportamento que correspondessem aos ideais da sociedade ocidental moderna como a disciplina, a moralidade e a ordem. Segundo Boto (2014), essa função da escola de centralizar as condutas humanas e atitudes foi essencial para a construção de uma sociedade mais 'civilizada', no sentido de conformidade com os valores e regras sociais estabelecidos. A educação passou a ser vista como um processo que não só educa intelectualmente, mas também molda socialmente o indivíduo, formando-o para a convivência em sociedade.

> “A história da moderna escolarização corresponde a um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir” (Boto, 2014,p.103).

Os procedimentos realizados dentro da estrutura escolar têm o intuito de explorar os saberes e os comportamentos da criança, e os documentos

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

norteadores da aprendizagem têm enfoque no desenvolvimento e entendimento da criança como indivíduo em construção. Esses documentos incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs 2010), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) que orientam as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos e enfatizando o seu desenvolvimento integral. A escola passou, então, a ser a estrutura social responsável pela construção e definição do que significava ser criança (BUCKINGHAM, 2002).

Os espaços dentro da estrutura escolar, cultura e símbolos que dão sentido a organização desse lugar passaram a dar continuidade a cultura escolar e, assim, este espaço passou a representar uma ordem de um comportamento específico de socializar dentro da comunicação e práticas realizadas (ANDRADE, 2013).

Andrade (2015) cita que os espaços que a criança irá utilizar são projetados para ela ser criança por meio da perspectiva dos adultos, que implantaram modos de ser e estar no mundo “infantis”.

E as crianças, ao utilizarem estes espaços, atribuíram novos significados, ultrapassando as visões dos adultos atribuindo novas significações por meio das trocas afetivas, não somente de currículo e espaços, mas também as relações entre elas mesmas, suas crenças, valores e memória social.

Quando a criança sai da Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental isso gera um choque cultural na mesma, conforme afirma Buckingham (2002) e Sarmento (2003). É perfeitamente possível situar um papel de um estudante que entra em choque com o ser criança na medida em que as revelações que se têm sobre ser um estudante se revelam nas práticas de um mundo escolarizado e direcionado a um futuro em que o objetivo é preparar a criança para ser adulto.

O foco de legislações como BNCC (2017), as DCNEIs (2010) e outras é garantir que a criança tenha uma adaptação favorável ao seu desenvolvimento intelectual e físico, mas que isso ocorra de forma gradativa, sem grandes choques e que as crianças sejam capazes de lidarem com essas mudanças de forma

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

natural e que tais mudanças contribuiam para a sua formação integral.

6.2. QUANTO AO PERTENCIMENTO

No Brasil a idade para a criança ingressar no Ensino Fundamental com seis anos de idade foi definida pela Lei nº 11.114/05 (BRASIL, 2005a), que alterou os artigos 6º, 32º e 87º da Lei nº9.394/1996 (BRASIL, 1996). Sendo assim deu segmento para que o Ensino Fundamental se estendesse por nove anos (BRASIL,1996).

O pertencimento à comunidade escolar é um aspecto essencial para o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, as perguntas se concentraram em entender como as crianças se sentem em relação à escola e se elas se sentem acolhidas e integradas ao ambiente escolar. Segundo Lück (2007), “quando a criança se sente parte da escola, ela desenvolve um vínculo afetivo com os colegas, os professores e com o espaço escolar”. Esse vínculo é particularmente importante durante a transição para o Ensino Fundamental, quando as crianças enfrentam novos desafios que podem afetar sua sensação de integração.

Para entender melhor o sentimento de pertencimento das crianças ao novo ambiente escolar foi perguntado o que elas mais gostam e não gostam na escola, buscando identificar se as atividades e espaços promovem conforto e acolhimento.

Um grupo de crianças, identificado pela letra "A", relatou que gosta de frequentar a escola porque se sente feliz ao brincar com os amigos e participar das atividades, especialmente durante as aulas de Educação Física. Alguns também comentaram que gostam de estudar, pois têm curiosidade sobre aprender a ler e escrever. Isso demonstra que, para essas crianças, a convivência com os colegas e as atividades físicas contribuem para uma sensação positiva em relação ao espaço escolar.

Por outro lado, algumas crianças comentaram que não gostam de passar muito tempo na sala de aula, pois preferem estar em ambientes abertos e se sentem mais livres no pátio. Outros mencionaram que copiar do quadro é difícil e demorado, e que preferem fazer atividades mais divertidas. Essas falas indicam que, para algumas crianças, as atividades mais estruturadas podem representar um desafio, impactando a percepção de pertencimento e conforto na rotina escolar.

Essas respostas revelam que as crianças valorizam momentos de interação,

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

movimento e liberdade, e que o acolhimento se fortalece quando há espaço para brincar e se movimentar, aspectos que podem facilitar a adaptação ao Ensino Fundamental.

Em 2008 foi publicado o parecer CNE/CEB nº 4 de 20 de fevereiro de 2008 quando foi dada atenção para as questões relacionadas à infância e orientações sobre os três primeiros anos do Ensino Fundamental, com o ingresso das crianças com seis anos de idade até o ano de 2010 em todos os sistemas de ensino.

Contudo, com a Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que divulgou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos foi atribuída uma atenção especial à articulação pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com a intenção de resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes, manter um caráter lúdico no ensino e investir na formação dos educadores para atender melhor as crianças nesse processo de transição.

Corsaro (2011) explica que as crianças contribuem ativamente para a preservação e também mudança social na medida em que criam, negociam e compartilham com os adultos e com os seus, os seus próprios saberes. As crianças vivem processos de apropriação de saberes que lhe são próprios a partir de interações com elas mesmas e os adultos. Ali se cria uma apropriação da cultura por meio de suas experências vividas, absorvendo momentos como formas de aprendizagem e sensação de pertencimento ao lugar devido às vivências obtidas.

Andrade (2013, p. 3) afirma que, para algumas crianças, a escola de Educação Infantil, que oferecia espaços para brincar e atividades ligadas ao prazer, foi substituída pela escola do Ensino Fundamental, na qual os tempos e os espaços são mais voltados para a aprendizagem formal, focando no desenvolvimento acadêmico e no papel da criança como estudante, em um ambiente mais estruturado e orientado para a aquisição de conhecimentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) prezam pela valorização do conhecimento prévio das crianças na Educação Infantil e a recuperação do lúdico no Ensino Fundamental. Os três primeiros anos

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

do Ensino Fundamental são considerados bloco ou ciclo sequencial e não se deve quebrá-los, garantindo que a criança aprenda a ler e a escrever, aprenda a se expressar e apropriar-se desses conhecimentos, e isso em três anos (Fernandes 2015). Agora, o Currículo do Espírito Santo (2018) diz que a alfabetização deve ser o foco do trabalho pedagógico no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Com essa narrativa, se vê na ótica das crianças que o Ensino Fundamental nega a algumas a sensação de pertencimento ao local, pelo fato de que o ensino lúdico abre espaço para o ensino de “matérias”, quando a criança não está ali somente para brincar, mas sim para aprender as noções básicas que a levarão às séries adiante.

As famílias dessas crianças também precisam de acolhimento, de se sentirem pertencidas àquela comunidade escolar ao qual seu filho está inserido. A comunidade escolar deve estar aberta às mudanças que chegarão e realizar reuniões com os pais e/responsável legal caso sintam que as crianças apresentam algum conflito emocional, pois o diálogo e a parceria são a chave para um funcionamento bacana da escola e o avanço escolar das crianças.

6.3. QUANTO A ANGÚSTIA E ALEGRIA

As questões relacionadas a essa categoria exploraram as emoções das crianças no contexto escolar, abordando tanto a angústia (medos, preocupações e frustrações) quanto a alegria (momentos de prazer e satisfação). Seade (2013) observa que essas emoções são essenciais para compreender a experiência escolar. Embora a transição para o Ensino Fundamental possa gerar sentimentos de insegurança e medo, também proporciona momentos de alegria, especialmente quando as crianças encontram apoio nos professores e colegas. No entanto, é importante ressaltar que a mesma experiência pode impactar de formas diferentes, dependendo da criança. Por exemplo, ao questionarmos as crianças sobre como se sentiam em relação à nova escola, notamos respostas contrastantes: enquanto uma criança X relatou que se sentia feliz por ter feito novos amigos, a criança Y expressou uma sensação de saudade e tristeza pela falta dos antigos colegas da Educação Infantil.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

Esse contraste ilustra como a adaptação à nova escola pode ser um processo único e pessoal, com algumas crianças vivenciando essa transição com entusiasmo, enquanto outras podem sentir angústia e nostalgia. Dessa forma, é possível perceber que a experiência escolar, embora compartilhada em muitos aspectos, pode ser emocionalmente distinta para cada estudante, refletindo suas necessidades e perspectivas individuais.

Correia e Maclean (1999) citam que as crianças têm suas concepções de aprendizagem e que essas formas implicam na relação com seus colegas e como as mesmas irão superar suas angústias e expectativas. Dentro desse aspecto e característica que se observa nas crianças, como os educadores e demais membros da comunidade escolar irão lidar com essa dúvida das crianças e reverter essa situação, é algo a se pensar.

A ruptura do sistema de Educação Infantil e a transição para o Ensino Fundamental causa estranheza e confusão na cabeça da criança, afinal, são novas responsabilidades a serem assimiladas e a aprendizagem agora não se resume ao lúdico. Conforme cita Hamada (2023), os critérios pedagógicos envolvem conteúdos e avaliações de níveis de proficiência da criança.

Os sentimentos dentro do emocional da criança passam a se reorganizar diante dessa perspectiva dela dentro do seu “papel de estudante”. Ali ela enxerga que não há parquinhos de areia todos os dias e aprendizagens somente através das brincadeiras, mas as responsabilidades de conteúdos e de aprimorar suas habilidades em sala que são esperados de acordo com a faixa etária apresentada. Nesse período podem surgir crises de identidade, conforme cita Moro e Rossler (2017,pg.32): “as crises tem seu aspecto construtivo na medida em que elas reestruturam as relações do indivíduo com o meio, suas necessidades e motivo”.

Ao ingressarem em sala de aula as crianças percebem que suas emoções não devem se aflorar, ou seja, não podem chorar demais, pois isso as “infantiliza”. Seus sentimentos são, então, reprimidos. Medeiros e Biasoli (2020, pg 1243) já escreviam acerca desse comportamento de timidez que as crianças apresentavam em sala de aula por demonstrarem que elas são muito crianças

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

ainda.

Leontiev (1986) diz que a criança passa por uma reorganização mental. Ao entender as obrigações com conteúdos e notas que a cercam, as coisas, enfim, ganham novo significado e aí acontece a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, a conexão da criança com a escola.

Martinati e Rocha (2015 pg. 311) corroboram quando afirmam que a escola pode ter efeito diferente em cada sujeito e as atividades e obrigações, então, têm interpretações diferentes em cada entendimento.

6.4. QUANTO A RELAÇÃO COM A DISCIPLINA

Por fim, a relação das crianças com as normas escolares foi investigada para entender como elas lidam com a disciplina imposta na escola e qual o impacto dessa relação em seu comportamento e atitudes. Ribeiro (2007) destaca que a disciplina deve ser vista como um instrumento para a construção de uma convivência respeitosa entre os estudantes e adultos. A percepção das crianças sobre as regras e a sua aplicação reflete, diretamente, em sua sensação de segurança e bem-estar dentro da escola.

A criança quando ingressa no Ensino Fundamental já percebe que as brincadeiras serão deixadas de lado e o foco será no pedagógico, no aprendizado, em “fazer atividades”. A postura dos professores começa a passar para este indivíduo que o seu papel na sala de aula será o de estudante, por isso, muitas crianças na hora do lanche querem brincar e socializar, pois isso na sala de aula é limitado.

Para compreender melhor a relação das crianças com a disciplina e com o aprendizado, foi perguntado o que elas mais gostaram de aprender na escola e o que acharam mais difícil.

Um grupo de crianças mencionou que gostou muito de aprender a ler, pois acham divertido reconhecer as palavras. Alguns também citaram que gostaram das aulas de matemática, pois aprenderam vários números "novos". Outras crianças comentaram que aprender o alfabeto foi legal, pois agora conseguem identificar as letras nos livros e nas atividades. Dentro desse grupo, uma criança destacou que

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

achou divertido aprender o alfabeto porque agora sabe a letra da mamãe e do papai.

Por outro lado, um grupo de crianças mencionou que o som das letras é difícil de aprender. Entre esse grupo, uma criança identificada pela letra "C" especificou que esquece o som das letras com frequência, o que dificulta na hora de ler.

Outras crianças comentaram que as atividades do livro são o que menos gostaram, pois acham cansativo fazer as tarefas. Dentro desse grupo, uma criança representada pela letra "D" afirmou que não gosta de escrever as respostas, pois considera essa parte chata.

Essas respostas mostram que, embora as crianças demonstrem entusiasmo em aprender coisas novas, elas também enfrentam dificuldades, especialmente quando o conteúdo exige mais atenção e repetição. Isso reforça a importância de equilibrar atividades pedagógicas com momentos lúdicos, garantindo que a aprendizagem aconteça de maneira leve e motivadora.

A Lei Federal nº 11.274 (2006) promulgou que o Ensino Fundamental tenha a duração de nove anos. Um Ensino Fundamental longo para que a criança se forme cidadã em todas as competências esperadas à sua faixa etária e, em seu artigo 32, ela define os objetivos a serem alcançados:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 2006, p.13).

A ruptura da Educação Infantil e a transição para o Ensino Fundamental tem um papel significativo para as crianças, influenciam na interação e na jornada escolar das mesmas e alteram as regras de convivência social (Oliveira, 2021).

O foco do trabalho pedagógico nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Currículo do Espírito Santo – 2018) é a alfabetização. Assim, a ampliação dos conhecimentos que as crianças carregam consigo deve acontecer possibilitando maior vivência na escola, explorando e ampliando as habilidades por meio da interação com o próximo e criando confiança para vencer as dificuldades

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

diárias. Bastianello, Oliveira e Souza (2022) citam que a criança se depara com um currículo formal e com conteúdos que exigem complexidade cognitiva, fazendo-a mudar seu comportamento para que seja capaz de usar a sua habilidade em prol de mostrar as competências ao resolver as atividades exigidas.

Além dessa descontinuidade no ensino, as práticas pedagógicas não podem ser tão rigorosas quanto ao conteúdo pedagógico. O brincar precisa estar implícito nessas práticas. De acordo com Hamada et al. (2023), a estrutura da escola e da sala de aula são rigorosas quanto aos testes aplicados para medir os níveis de conhecimento, o que gera insegurança nas crianças, e seu desempenho pode ser prejudicado diante de tanta pressão.

A rigidez e a pressão dos métodos tradicionais, como testes e avaliações de desempenho, podem gerar insegurança e frustração nas crianças, pois muitas vezes não atendem às suas necessidades de desenvolvimento integral. Piaget (1972), por exemplo, defende que as crianças aprendem melhor quando estão ativamente engajadas em um ambiente de exploração e descoberta, em vez de serem avaliadas de maneira rígida e impositiva. Além disso, segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem deve estar dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança, considerando suas habilidades atuais e proporcionando suporte adequado, algo que nem sempre ocorre em sistemas de ensino que priorizam testes e resultados imediatos. Estudos também indicam que a ênfase excessiva em avaliações pode aumentar a ansiedade e a insegurança, prejudicando o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança (Goldsmith, 2015).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa, nota-se que as crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam muitas dúvidas e incertezas quanto ao ambiente escolar, uma vez que passam de uma realidade predominantemente lúdica para um contexto repleto de conteúdos e responsabilidades que precisam ser compreendidos e assimilados.

O professor, nessas horas de angústia, deve ser visto como amigo, como mediador, levando a criança a enxergar que os conteúdos irão fazer parte de sua vida, mas não de forma que venha a gerar opressão, e sim como desafios a serem superados todos os dias, assim como será a vida dela quando for adulta.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.10, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

No entanto, para uma criança de seis anos que acabou de sair de uma escola de Educação Infantil, tal consciência não existe.

As práticas escolares precisam de reformulação quanto ao ensino tradicionalista, pois será construída uma geração de estudantes frustrados que não darão conta de suas responsabilidades se a postura do professor for somente de conteúdo e repreensão.

O educar precisa de amor e do lúdico para cativar a criança. E o que se espera dos professores e da escola do amanhã é que haja mais fortalecimento da comunidade escolar e da atenção à criança nesta transição, foco deste artigo.

Além disso, é importante destacar que, no início do Ensino Fundamental, a principal forma de linguagem da criança ainda é o brincar e a expressão corporal. Assim, toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem resultam de uma relação social e da partilha de significados coletivos, o que indica a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as múltiplas linguagens, integradas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia (Barbosa, 2010).

Logo, acolher a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental como a criança que ela é significa conhecer suas características e, dentre elas, reconhecer a necessidade de aprender de forma lúdica, por meio da interação social. Isso implica adaptar o ensino sistematizado às suas capacidades, respeitando seus ritmos de aprendizagem, sua individualidade e o seu ser criança.

Portanto, a forma de acolher as crianças que acabam de sair da Educação Infantil ainda 'engatinha' no sentido de que o sistema educacional está em processo de adaptação, principalmente, devido aos resquícios de um modelo de ensino tradicionalista. Este modelo, muitas vezes, não compreende as mudanças nas formas de ser e aprender das crianças de hoje, que estão mais conectadas ao mundo lúdico e ao brincar como ferramenta fundamental de aprendizado.

Este artigo não se encerra por aqui. Ainda há muito a se refletir e a considerar quanto à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, levando-se em consideração as dimensões de experiência escolar dos estudantes quanto à estrutura física da escola, ao pertencimento, a angústia

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

e alegria e à disciplina como foram aqui tratados com o intuito de proporcionar uma transição mais acolhedora e significativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **Espaço como objeto e objetivação de representações sociais: elementos para pensar a formação de professores na educação infantil.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2013. p. 12793–12810.

ANDRADE, Maria Angélica Carvalho.; DALFIOR, Eduardo Tonole.; LIMA, Rita de Cássia Duarte. Implementação de políticas públicas: metodologia de análise sob o enfoque da política institucional. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. spe, p. 283–297, 1 dez. 2015.

ANDRADE, Marcela Lança **Depois do temporal:** um estudo psicodinâmico sobre a criança enlutada e seus pais. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-12022014-084235/publico/Dissertacao_original.pdf. Acesso em: 7 setembro 2024.

ÀRIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023:2018 – **Informação e documentação – Referências – Elaboração.** Rio de Janeiro: ABNT, 2018. Disponível em: https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=392828. Acesso em: 19 abr. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Pedagogia da infância.** In: OLIVEIRA, D.A.;

DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BASTIANELLO, Beatriz Filipini.; OLIVEIRA, Bruna Almeida.; SOUSA, Roberland Silva. **O olhar do professor no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:** das questões afetivas à alfabetização. In: *VII SEMAP: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NO NORTE CAPIXABA*, 2022, São Mateus. *VII SEMAP: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NO NORTE CAPIXABA*, 2022.

BOTO, Carlota. Algumas notas sobre educação e ética à luz do pensamento de Kant. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 444-453, set./dez. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pedagogia do oprimido:** a utopia possível. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Fixa diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento dos cursos de educação de jovens e adultos, etapa do ensino fundamental, na modalidade presencial com avaliação no processo. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113331.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Estabelece Diretrizes Operacionais para o atendimento à Educação Infantil. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 3

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

janeiro 2025.

BRASIL**. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2005/l11114.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf. Acesso em: 20 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf.

BRONFENBRENNER, Urie. Relação família-escola e seus impactos no desenvolvimento e na aprendizagem: uma análise a partir da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Revista FT**, [S.l.], ISSN 1678-0817, Qualis B2. Disponível em: https://revistaft.com.br/relacao-familia-escola-e-seus-impactos-no-

desenvolvimento-e-na-aprendizagem-uma-analise-a-partir-da-teoria-bioecologica-de-urie-bronfenbrenner/. Acesso em: 21 fev. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Crecer en la era de los medios electrónicos:** tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata; Fundación Paideia, 2002.

CORREIA, L. M.; MACLEAN, M**. Dificuldades de aprendizagem:** o que são? Como entendê-las? Porto: Porto, 1999.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2011. p. 31-50.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 163, de 07 de junho de 2018**. Institui a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Sistema de Ensino do Distrito Federal, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 12 jun. 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Espírito Santo – 2018.** Vitória: SEDU, 2018. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/curriculo-2018/. Acesso em: 21 fev. 2025.
FERNANDES, F. S. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139–167, mar. 2015.

GOLDSMITH, Molly. **The Anxiety and Stress of Standardized Testing in Children.** In: Psychology Today, 2015. Disponível em: https://www.psychologytoday.com/us/blog. Acesso em: 18 fev. 2025.

HAMADA, Amanda Miwa Ogasawara; NICOLAU, Caroline Thomé; ANANIAS, Glaucia de Paula; FEDATO, Renata Burgo. O papel dos professores na transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 42, p. 270-282, 2023. Disponível em:

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2967/2070. Acesso em: 25 abr. 2024.

LEI Nº 11.274, DE 06 DE FEVEREIRO DE 2006. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06?msockid=05ddbc7403ab6a3a3c60a92902fa6b25. Acesso em: 21 fev. 2025.

LENI-BAYLE, M.; PASSEGGI, M. C. F. B. S.; et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, p. 85-104, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1986. p. 59-83.

LOLLATO, S. O. **Aproximações entre escola e família:** um desafio para educadores. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org.). Problemas da educação sob o olhar da psicologia. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 37-65.
LÜCK, Heloísa. **O conceito de pertencimento escolar:** a construção da identidade na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2007.

MARTINATI, Adriana Zampieri.; ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. **“**Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 309–320, ago. 2015.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 19, n. 2, p. 311, maio 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839. Acesso em: 25 abr. 2024.

MEDEIROS, Aline de Souza.; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1243, 10 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf. Acesso em: 20 set. 2008.

MORO, Catarina de Souza.; ROSSLER, João Henrique. **Ensino fundamental de nove anos:** *o que dizem as professoras do 1° ano.* 2017. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. p. 32.

OLIVEIRA, Bruna Almeida de. **A visão dos professores sobre o processo de transição dos alunos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.** 2021. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2021.

PIAGET, Jean. ***A psicologia da criança.*** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

RIBEIRO, Renato G. Janine. **A escola e as regras:** a disciplina na educação infantil e no ensino fundamental**.** Campinas: Papirus, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SEADE, Fernanda S. **Emoções e aprendizagem:** como o afeto e as emoções influenciam a experiência escolar das crianças. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Tatiana Machiavelli et al. Educação em tempos de pandemia: desafios e

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rmnm.v10i1.3947

perspectivas. **Educação & Realidade**, n. 47, v. 1, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.