

## Reflexões sobre a afetividade na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental I<sup>1</sup>

Lazara da P. Rodrigues Regatieri  
UNIUBE/Uberaba/MG/Brasil<sup>2</sup>

Adriana Rodrigues  
UNIUBE/Uberaba/MG/Brasil<sup>3</sup>

**Resumo:** A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental I tem sido objeto de estudos e reflexões no contexto educacional, considerando a necessidade de estruturar esse processo com vistas à continuidade do desenvolvimento infantil. O presente artigo objetiva compreender o papel da afetividade na integração e continuidade do processo de aprendizagem das crianças na transição da Educação Infantil(EI) para o Ensino Fundamental (EF) I. A metodologia de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica com o referencial teórico apoiam-se em autores e pesquisadores como Henri Wallon (1879-1962), Barboza (2020), Carbonieri; Eidt; Magalhães (2020), Cruz (2022), Baratella; Rodrigues (2018), Ferreira; Acioly-Régnier (2010), Gasparim (2012), Dantas (1992), Leite; Tagliaferro (2005), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Pasqualini; Martins (2008) e Pasqualini (2011). Utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) seguindo as etapas propostas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação com apresentação dos dados de forma descritiva e argumentativa. Foram organizadas as categorias temáticas: a afetividade na perspectiva de Henri Wallon, organização didática da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, aspectos sobre continuidades e descontinuidades das práticas pedagógicas no contexto da transição da EI para o Fundamental I. A pesquisa evidenciou processos de ruptura e descontinuidades entre os níveis de ensino; o foco central na alfabetização em detrimento de situações lúdicas de aprendizagem; assim como a necessidade de repensarem as práticas e se fazer valerem as orientações legais, que deverão permear o trabalho pedagógico nas escolas que recebem crianças da EI. Espera-se que o artigo possa contribuir com o fortalecimento e o engajamento no processo e nas propostas que respeitem e contemplem a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, cognitiva, linguística, ética, estética, sociocultural e principalmente afetiva da criança, sendo essa o fio condutor de sua formação e das práticas docentes e assim amenize os impactos da transição.

**Palavras-chave:** transição. Educação Infantil - Fundamental I. afetividade.

1 O presente artigo tem sua origem nos estudos realizados no doutoramento em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022. Seu resumo consta nos Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação e VI Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos, realizado pelo PPGUE/UNIUBE e PPGPE/UNIUBE, em 2023. Disponível em: <https://www.uniube.br/arquivos/2024/abril/anais-xii-epeduc-versao-final.pdf>.

2 E-mail: lazara.regatieri@educacao.mg.gov.br. iD: <https://orcid.org/0000-0002-5317-4827>

3 E-mail: adriana.rodrigues@uniube.br. iD: <https://orcid.org/0000-0002-5435-394X>

## Reflections on affectivity in the transition from early childhood education to Elementary School I

**Abstract:** The transition from kindergarten to elementary school has been the subject of study and reflection in the educational context, considering the need to structure this process with a view to continuing child development. This article aims to understand the role of affectivity in the integration and continuity of children's learning process in the transition from kindergarten to elementary school. The qualitative approach methodology and bibliographical research with the theoretical framework are based on authors and researchers such as Henri Wallon (1879-1962), Barboza (2020), Carbonieri; Eidt; Magalhães (2020), Cruz (2022), Baratella; Rodrigues (2018), Ferreira; Acioly-Régnier (2010), Gasparim (2012), Dantas (1992), Leite; Tagliaferro (2005), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Pasqualini; Martins (2008) e Pasqualini (2011). Bardin (2016) Content Analysis was used following the proposed stages of pre-analysis, exploration of the material, treatment of the results and interpretation with the presentation of the data in a descriptive and argumentative manner. Thematic categories were organized: affectivity from Henri's Wallon perspective, didactic organization of kindergarten and Elementary School, aspects on the continuities and discontinuities of pedagogical practices in the context of the transition from kindergarten to Elementary School. The research highlighted processes of rupture and discontinuities between levels of education; the central focus on literacy to the detriment of playful learning situations; as well as the need to rethink practices and enforce the legal guidelines, which should permeate the pedagogical work in schools that receive kindergarten children. It is hoped that this article will help to strengthen and engage with the process and proposals that respect and consider the indivisibility of the child's expressive-motor, cognitive, linguistic, ethical, aesthetic, socio-cultural and, above all, affective dimensions, which are the guiding principle of their education and teaching practices, and thus mitigate the impacts of the transition.

**Keywords:** transition. Early Childhood Education - Fundamental I. affectivity.

### 1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, segundo Martinati e Rocha (2015), estão presentes em debates e pesquisas no campo da educação há algum tempo, sendo as primeiras pesquisas publicadas nos anos de 2006 e 2010. A promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, que dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e da Lei nº 12.796/13, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394/96, com a obrigatoriedade da matrícula de crianças aos 4(quatro) anos de idade nas instituições de Educação Infantil trouxeram mudanças na organização e no funcionamento das unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Esses dois marcos de grande relevância na formação dos sujeitos envolvidos requerem um aprofundamento nos estudos para melhor compreensão sobre as experiências vividas pelas crianças nesses espaços e tempos de transição e o papel da afetividade na integração e continuidade do processo de aprendizagem.

Por um lado, tem-se a Educação Infantil caracterizada pela cultura do brincar, da fantasia, da interação, do experimento, do movimento, do lúdico em primeiro plano. Por outro, a promessa de um Ensino Fundamental que garanta a “integração e continuidade do processo de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa”. (, 2017, p.53). A Base Nacional Comum Curricular/BNCC, do Ensino Fundamental -Anos Iniciais, (2017, p.57), orienta quanto à necessidade de valorização e continuidade das situações lúdicas de aprendizagem, uma das formas de integração das experiências vivenciadas na Educação Infantil com as novas formas de relação com o conhecimento que as crianças irão viver nesta etapa. Como e se de fato acontece é o que se analisa no decorrer desse estudo.

Com base no exposto, o objetivo principal desse artigo é compreender o papel da afetividade na integração e continuidade do processo de aprendizagem das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

O artigo justifica-se na intencionalidade de socialização dos resultados considerados relevantes para a compreensão da temática e seus desdobramentos, com vistas a contemplar o direito das crianças de superarem as dificuldades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, na qual se buscam dados e compreensões em análise de teses, dissertações, livros de autores como Henri Wallon (1879-1962), o escolhido para fundamentar as formulações sobre o papel da afetividade no contexto do estudo desenvolvido e pesquisadores que contemplam a temática como, Barboza (2020), Carbonieri; Eidt; Magalhães (2020), Cruz (2022), Baratella; Rodrigues (2018), Ferreira; Acioly-Régnier (2010), Gasparim (2012), Dantas (1992), Leite; Tagliaferro (2005), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Pasqualini; Martins (2008) e Pasqualini (2014).

Os dados são aqui apresentados de forma descritiva e argumentativa, com análises sobre a afetividade na perspectiva de Henri Wallon, a organização didática da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, os aspectos sobre continuidades e discontinuidades das práticas pedagógicas no contexto da transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental I e considerações finais.

O artigo foi estruturado conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), de acordo com as etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise foi iniciada pelo que está escrito e o contexto de produção com a leitura flutuante do material selecionado, com base na questão norteadora de estudo: Qual o papel da afetividade na integração e continuidade do processo de aprendizagem? Nesse sentido, o objetivo principal é compreender o papel da afetividade na integração e continuidade do processo de aprendizagem das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

Após uma análise minuciosa das produções selecionadas e registro das informações e descobertas, estabeleceram-se eixos temáticos que ajudaram a analisar e a entrecruzar os dados obtidos, à luz da base teórica adotada.

No tratamento dos resultados e sua interpretação, apresenta-se a estruturação do estudo, iniciada pelas bases teóricas e os teóricos que sustentaram o diálogo apontando a relevância da afetividade no contexto escolar, fundamentada na teoria walloniana, seguido pelas formulações e análises sobre a organização didática da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. Por fim, a apresentação das conclusões e considerações possíveis, diante do estudo desenvolvido.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Para auxiliar no desvelamento sobre a relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e no processo de ensino aprendizagem, buscaram-se compreensões teóricas sustentadas nas contribuições do francês, filósofo, médico, psicólogo e político do século XX, Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962). Representante da Teoria Psicogenética e defensor de um pensamento crítico e dialético, Wallon dedicou a maior parte de seus estudos à infância (Dantas, 1992). Tornou-se conhecido no Brasil em meados do século XX, com destaque a partir do final da década de oitenta, junto com *Jean Piaget* (1896-1980) e *Lev Semionovich Vygotsky* (1896-1934). Considerados representantes importantes das teorias psicogenéticas, seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano trouxeram contribuições significativas no campo educacional no Brasil e no mundo.

### **2.1 Afetividade à luz da teoria walloniana**

As contribuições de Wallon, com estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a gênese do pensamento humano, possibilitaram compreender a criança de forma holística, completa, constituída a partir de três campos funcionais: a dimensão afetiva, a cognitiva e a motora. Segundo Baratella e Rodrigues (2018, p.107), “a teoria walloniana é conhecida como *psicologia da pessoa completa*, pois direciona precisamente à produção de uma sabedoria psicológica que considera a totalidade da pessoa, em suas perspectivas visíveis de existência, a partir de uma perspectiva genética”. Wallon, ao longo de sua vida, conduziu seus estudos e pesquisas tentando demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano. Ou seja, ainda segundo Baratella e Rodrigues (2018, p.107) sua teoria “visa justamente à produção de um saber psicológico que leve em conta a totalidade da pessoa (consciência, eu, emoções, representações, etc.), em suas condições concretas de existência”. Ressalta-se o foco da referida teoria na afetividade considerando as emoções essenciais para a sobrevivência humana.

De acordo com Wallon (1995), a afetividade se desenvolve dependente da ação dos fatores orgânicos e sociais, sem que nenhum desses fatores seja determinante no desenvolvimento dos sujeitos. Numa relação recíproca entre fatores orgânicos e sociais ocorre a transformação do sujeito, seja por influências do meio, da cultura em que vive, quanto por questões individuais. O teórico destaca diferenças entre a terminologia afetividade e emoção. Nesse sentido, Leite e Tagliaferro (2005, p.248) trazem contribuições sobre os dois termos.

As emoções, para Wallon (1968; 1989), são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. Para o autor, as emoções são estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, sendo, portanto, sempre acompanhadas de alterações biológicas como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, mudança na resposta galvânica da pele, dentre outras. Frequentemente, também provocam alterações na mímica facial, na postura e na topografia dos gestos. Restringindo o olhar a um recém-nascido, observam-se movimentos que expressam disposições orgânicas e estados afetivos de bem-estar ou mal-estar. Ao vivenciar situações como desconforto, fome, frio ou cólica, o bebê expressa-se por meio de espasmos, contorções ou gritos.

Baratella e Rodrigues (2018, p.107), coadunando com Wallon (1995), destacam que as emoções sendo a exterioridade da afetividade, “refletem um comportamento social e adaptativo do sujeito ao seu meio, mas um adaptativo que congrega dialeticamente a universalidade e a singularidade, a emoção como representação da unidade entre significado e significante ou significado e sentido”. Nesse sentido, são essenciais para a sobrevivência humana, pois é por meio delas que os sujeitos inicialmente comunicam suas necessidades, mesmo antes da linguagem simbólica. A emoção é de ativação orgânica e não é controlada pela razão, ao passo que a afetividade de base orgânica, tem uma concepção mais ampla e complexa. De acordo com Leite e Tagliaferro (2005, p.248), a afetividade envolve

[...] uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica). Ela aparece num período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon (1968; 1989), com o surgimento desses elementos simbólicos, acontece a transformação das emoções em sentimentos. Durante o desenvolvimento ocorre um processo de “complexificação” das emoções, principalmente a partir da apropriação dos sistemas simbólicos presentes na cultura, dentre os quais se destaca a linguagem oral.

Por influência do meio social, as manifestações de afetividade vão sendo moldadas tornando manifestações que antes tinham bases apenas orgânicas em manifestações cognitivas, pensadas/refletidas e ampliadas na relação com o outro. Nessa vertente, compreender a criança de forma fragmentada, sem uma unidade entre o orgânico e o social, contradiz a teoria walloniana visto que:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (Wallon, 2007, p. 198).

Harmonizando com Baratella e Rodrigues (2018, p.108), em relação à importância e ao sentido de afetividade, como sendo “a capacidade humana de o sujeito ser afetado pelo que ocorre ao seu entorno, de se sensibilizar com e para com o outro, ao mesmo tempo em que pode ser fruto de um experienciar agradável ou desagradável”, destaca-se que as formas e as circunstâncias com/em que as crianças têm experienciado a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I não têm atendido aos ordenamentos legais e às bases teóricas sobre crianças. Portanto, em decorrência do exposto, acredita-se que a relação dialética aprendizagem-desenvolvimento da criança é afetada de forma negativa, com consequências em sua constituição de pessoa completa.

Considerando que este estudo aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, são importantes as considerações sobre a organização didática desses segmentos e são o assunto desenvolvido a seguir.

## 2.2 A organização didática da Educação Infantil e no Ensino Fundamental I

Apesar dos avanços e conquistas tanto no campo teórico como no campo dos ordenamentos legais, ainda é preciso reforçar cotidianamente a importância da Educação Infantil como direito fundamental da criança. Sem dúvida um espaço social que “[...] melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde” (Barbosa; Gobbato, 2021, p.1427). Nesse âmbito, pode-se pontuar que, nos últimos anos, a Educação Infantil ampliou os diálogos sobre os conceitos/termos cuidar e educar. Pasqualini e Martins (2008) desenvolvem uma análise crítica sobre o movimento de busca de identidade que a Educação Infantil tem percorrido, tecendo considerações importantes sobre o binômio “cuidar e educar”, e a perspectiva “antiescolar”, sobre a qual [que] vale abrir um parêntese para melhor compreender a questão. Para as autoras, “É preciso, portanto, avançar no sentido da proposição de finalidades pedagógicas para esse segmento de ensino que superem a tarefa de socializar e disciplinar a criança” (*Ibid.*, 2008, p.72). Afirmam, que é urgente responder, “a que vem a Educação Infantil”? Questionamentos, segundo elas, que alguns pesquisadores têm tentado responder ao afirmarem que:

[...] as instituições de EI devem educar e cuidar – e que o binômio cuidado-educação expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. O cuidar-educar, nesse sentido, aparece na literatura como algo que marcaria a identidade

de desse segmento educacional, concepção essa que se mostra presente na própria documentação oficial concernente ao segmento. Também em nome da especificidade do segmento, vem se delineando hegemonicamente na área uma perspectiva antiescolar. As inadequações observadas nas escolas de educação infantil vêm sendo atribuídas por diversos pesquisadores à adoção do assim chamado modelo escolar. Não se trata da crítica à antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental que acaba ocorrendo como forma de suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela EI, a qual corroboramos. Trata-se da crença de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. **Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de educação infantil deva ser um espaço educativo, porém não escolar.** Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio ato de ensinar (Pasqualini; Martins, 2008, p.72).

No seguimento do levantamento realizado pelas autoras, afirmam haver uma evidente “imprecisão conceitual no que se refere aos limites entre educar e cuidar; é que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica” (Pasqualini; Martins, 2008, p.77). Nesse sentido, as autoras enfatizam a relação dialética entre cuidar e o educar conforme os apontamentos a seguir:

[...] a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa); b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI. Parece-nos plausível afirmar, dessa forma, que postular o objetivo principal da EI como o cuidado e a educação de crianças pouco contribui para o entendimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesse segmento de ensino. Concordamos com Martins (2006, p.10), para quem “o desenvolvimento de uma proposta pedagógica pouco ou nada depende de conciliações entre o cuidado e a educação” (Pasqualini; Martins, 2008, p.79-80).

Nesse contexto, respeitar a especificidade pedagógica que deve orientar as práticas educativas na Educação Infantil requer estabelecer, às crianças, garantias quanto ao “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2010, p.18). Portanto, pensar em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, conforme orienta as DCNEI (2010), requer refletir como se organiza o currículo em atendimento a essa demanda.

Retomando a análise sobre a organização didática da Educação Infantil, na Lei nº 12.796/13, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, nas orientações quanto ao currículo da Educação Básica em seu Art. 26, consta que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2016, p.12).

No documento, os municípios é que definirão seus Planos Curriculares tendo uma Base Nacional Comum e uma diversificada, em conformidade com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Ficam os primeiros, portanto, incumbidos da organização didática dos respectivos níveis.

Assim, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, as práticas pedagógicas se desenvolverão com base nos eixos estruturantes, “as interações e as brincadeiras”, atestando os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” dos/as educandos/as de forma “humana integral”. São eles os direitos de “conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se”. A organização curricular se estruturará pautada em cinco campos de experiências na esfera, dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: “o eu e o outro; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. (Brasil, 2017, p. 35-41). Reforçando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (1996) define que a Educação Infantil tem dimensão educativa de formação integral das crianças de “até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil/LDBEN, 1996, p. 24).

Coadunando com os ordenamentos legais sobre a Educação Infantil, Carbonieri; Eidt e Magalhães (2020, p.2) destacam, “[...] o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante”. Por conseguinte, requer-se pensar tempos e espaços desenvolvidos de acordo com as especificidades da faixa etária e pautados em atividades pedagógicas que consideram as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das aprendizagens e desenvolvimento. Ou seja, “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, **afetiva**, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...]” (Brasil/DCNEI, 2010, p.19, grifo nosso) deverá permear o trabalho pedagógico, sendo o fio condutor da formação integral das crianças.

Com base no exposto, entende-se que, superado legalmente o caráter assistencialista que vigorou anteriormente, a Educação Infantil precisa ser um espaço garantido para as crianças viverem as infâncias e o acesso aos direitos básicos de educação integral, baseada na legislação específica e em concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas. Ou seja, bases teóricas que respeitem as crianças como cidadãos capazes de se apropriarem da cultura historicamente construída, assim como também de produzirem cultura, vivenciando plenamente suas

infâncias em seus tempos e espaços de direitos. Direitos que se integram e se estendem aos níveis do Ensino Fundamental.

No contexto do Ensino Fundamental, a organização curricular de 09 anos se delimita em duas fases com características próprias. Os anos iniciais, com duração de 05 anos, normalmente para estudantes de 06 a 10 anos de idade, (também chamado de Fundamental I) e os anos finais, com duração de 04 anos, para os de 11 a 14 anos (Fundamental II). O marco legal define que:

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil (Brasil, 2013, p.37-38).

As Diretrizes são claras quanto à importância de se respeitar no processo de formação “as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, e os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil” (Brasil, 2013). Instruem que essas práticas deverão ter continuidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com prioridade para os “aspectos físico, **afetivo**, psicológico, intelectual e social”, a serem ampliadas e intensificadas, gradativamente, no processo educativo[...]” (Brasil, 2013, 38). Estabelece o processo educativo, com qualidade social, a fim de alcançar os seguintes objetivos:

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 nº 4/2008, 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).

Entretanto, destaca-se os parágrafos I e II do Parecer CNE/CEB nº4/2008, quanto às expressões, “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” e “foco central na alfabetização”, ao longo dos três primeiros anos (Brasil, 2008). Concorde-se quanto à ênfase e ao tempo de se desenvolver práticas de ensino em função de consolidar a aprendizagem da leitura e escrita. Porém, o que preocupa é o fato de que com orientações/cobranças tão precisas e rígidas, sejam queimadas práticas significativas que poderiam amenizar experiências negativas para os alunos/as recém inseridos nessa nova realidade. O que reflete também na Educação Infantil, com práticas de alfabetização precoce. As crianças são ouvidas? Como a escola se prepara ou se preparou para encaminhá-las para a etapa seguinte ou para recebê-las? Na BNCC (Brasil, 2017, p. 58), tem-se a indicação “As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, [...]”. Reforçando, a BNCC (Brasil, 2017, p. 57-58, grifos nossos) estabelece que:

**O Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. 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.

Entende-se, portanto, que mesmo diante das teorias e ordenamentos legais, fundamentadores e orientadores das práticas que serão efetivadas nessa faixa etária e a proposição de articulação entre os dois níveis, o que se segue são os seguintes encaminhamentos.

A BNCC (Brasil, 2017, p.8), com intuito de “ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais”, e “balizar a qualidade da educação e o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo,” orienta que é “necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens” definindo que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais que os estudantes devem ter asseguradas serão garantidas mediante o desenvolvimento de 10 competências gerais, que deverão se materializar no campo pedagógico e no dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Sintetizando são elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Senso estético e repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Autogestão; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Autonomia (Brasil, 2017, p.9-10).

Diante dessa normativa, considera-se relevante registrar algumas observações sobre a definição de aprendizagens essenciais estabelecidas com bases em competências alinhadas a um ideário neoliberal, como posto na BNCC (Brasil, 2017). Como propor aprendizagens e desen-

volvimento de habilidades pautados em competências<sup>4</sup> essenciais, se vivemos na diversidade? Desenvolver competência é uma experiência subjetiva e pessoal e requer práticas de ensino e aprendizagem que respeitem a(s) criança(s) em seus tempos, espaços e contextos, ainda mais num país tão diverso cultural e socialmente, como o Brasil. Padronizar práticas e habilidades que são específicas de cada ser de cada cultura é sufocar a diversidade em prol de um projeto uniforme e retrógrado. Nesse sentido, Saviani (2012b) alerta sobre a não neutralidade do que é ensinado nas escolas. São conhecimentos selecionados e passados com objetivos já predeterminados para atender a interesses específicos. Em conformidade ao enfoque, vale trazer as análises críticas de Lima e Sena (2020) sobre a Pedagogia das Competências que embasa a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCCFP). Eles iniciam seu raciocínio, questionando “[...], onde ficam as proposições de uma educação plena e emancipatória na pedagogia das competências, há esse lugar?” (Lima; Sena, 2020, p. 14). Em conformidade com os autores nos mesmos pontos, sobre a tessitura das críticas, destaca-se que:

[...], não se reduz a tecer críticas sobre os documentos do MEC, mas provocar a necessária retomada, manutenção ou nascimento, de posturas crítico-emancipatórias nas instituições públicas de ensino, a partir do entendimento de que a pedagogia das competências nada mais é, do que uma estratégia do grande capital, para garantir que a educação afirme como incontestável e ininterrupto o seu modo de sociabilidade. Quanto mais se afirmam as competências como finalidades da educação, mais a educação se distancia de seu propósito máximo de formação humana (Lima; Sena, 2020, p.14).

Nesse sentido, Silva (2020, p. 105) salienta que a BNCCFP busca se sustentar na justificativa de ter finalidade de atender as “[...] demandas sociais contemporâneas, as aprendizagens essenciais e o direito de aprendizagem”. E lança perguntas basilares:

[...] quais são as demandas contemporâneas? Do capital? Da reestruturação produtiva? De novos consumidores e trabalhadores? Na perspectiva neoliberal, o alinhamento com políticas e projetos educacionais internacionais aponta que são as demandas sociais que, nesta conjuntura, tornam-se uma espécie de necessidade capitalista voltada a formar competências operacionais para atender às demandas do mercado, criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade, portanto, para o exercício da ética. Na mesma lógica neoliberal está o conceito e uso das Aprendizagens Essenciais (AE), ora expressas em documentos de orientação curricular (veja a BNCC e a BNCCFP com suas dez competências, respectivamente). Quanto à questão do direito à aprendizagem, entendemos que esse conceito restringe

---

4 Competência: substantivo feminino com origem no termo em latim *competere* que significa uma **aptidão para cumprir alguma tarefa ou função**. Também é uma palavra usada como sinônimo de **cultura, conhecimento e jurisdição**. [...]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/competencia/>. Acesso em: 14 fev. 2023. **Competência e habilidade** são dois conceitos que estão relacionados. A habilidade é conseguir pôr em prática as teorias e conceitos mentais que foram adquiridos, enquanto a competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades. Disponível em: <https://www.significados.com.br/competencia/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

o direito à educação, pois o direito à aprendizagem se refere à afirmação do desenvolvimento de competências básicas, por exemplo, nas áreas da alfabetização, da matemática e das ciências. Já o direito à educação é a compreensão de um valor intrínseco, que permite compreensão do mundo e de nós mesmos (Freire, 2000). Se a educação possui apenas um valor instrumental, então, ela não é em si mesma, um direito, mas serve apenas como um suplemento para outros direitos (Silva, 2020, p.105-106).

Entende-se nesse sentido, segundo a autora, a explicitação de uma “política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, [...]” (Silva, 2020, 104). É o que Costa, Farias e Souza (2019, p.91) vão constatar nos resultados do estudo sobre a BNCC e a formação de professores no Brasil:

[...], a BNCC se constitui como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço e materialidade na educação, que a padronização curricular aponta para os interesses do mercado, excluindo a diversidade e as minorias sociais; as competências têm como foco o mercado e o processo de flexibilização preconiza a individualização do trabalho docente, bem como o rebaixamento da formação dos trabalhadores da educação, assim como o avanço da relação público-privado expandindo a privatização da educação.

Diante do exposto, depreende-se que nesse movimento intencional, podem desconsiderar tempos, espaços e direitos dos principais envolvidos. Fato é que, apesar das Diretrizes (Brasil, 2013) e a BNCC (Brasil, 2017) deixarem claro, inicialmente, que no processo educativo as práticas deverão ter continuidade e serem ampliadas e intensificadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando a formação integral (o que inclui o **aspecto afetivo**), o que se vê é a definição de objetivos com foco na alfabetização, em aprendizagens essenciais, em competências gerais. Nesse sentido, Silva (2020, p.118) afirma que a BNCCFP, articulando-se à BNCC, direciona a um “modelo de padronização curricular pela normatização de dez (10) competências”. O que desconsidera dessa forma reconhecer que “a complexidade da formação humana exige a construção de um vir a ser gestado na capacidade de dar sentido e significar os conhecimentos produzidos pela humanidade[...]”. Portanto, exige-se reconhecer a diversidade, os contextos e as transformações que o movimento histórico provoca. Movimento que não condiz com a padronização que se propõe.

No Ensino Fundamental, as transformações se intensificam em relação à etapa anterior, mas, as crianças não estão alheias a isso. Pelo contrário, quase sempre, as crianças já compreendem as mudanças que vão acontecendo, já percebem as transformações pelas quais passam no campo físico (corporal), cultural afetivo-emocional e sociais. “Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as

diferentes exigências que lhes são impostas.” (Brasil, 2013, p.37). Nesse aspecto, retomam-se as análises e questionamentos de como a(s) escola(s) tem/têm lidado com as transformações e dificuldades apresentadas em decorrência da transição entre os dois períodos.

### 2.3 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um desafio enorme. Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2017), requer-se respeitar as singularidades dos sujeitos envolvidos, suas diferentes relações estabelecidas com o conhecimento e a natureza das mediações necessárias em cada etapa. Nesse âmbito, buscaram-se contribuições de pesquisadores/as da área da infância e das práticas educativas, envolvidos/as, comprometidos/as com a formação integral e humanizadora de crianças em idade tão importante.

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), no Ensino Fundamental, tudo é novidade e as mudanças se apresentam desde a organização e diferenciação dos espaços e dos materiais didáticos até a diminuição das brincadeiras. Nesse sentido, discorrem que:

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da Educação Básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 80).

Fica evidenciada a defesa da importância da integração e continuidades dos processos de transição, de forma que gradualmente as crianças se percebam como parte do processo e das mudanças, sem sofrerem tanto. Todavia, conforme Carbonieri; Eidt e Magalhães (2020), no Ensino Fundamental I, os estudos apontam mudanças contrárias das que vemos no Infantil, “[...], as novas regras de conduta requeridas no ensino fundamental entram em contradição com as motivações e necessidades da criança, dificultando o processo de apropriação dos conteúdos escolares e, em consequência, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes”. (*Ibid.*, p. 2). E os pesquisadores Ferreira; Acioly-Régnier (2010, p.22) contribuem:

[...] De um lado, temos cada vez mais desvelado o lugar opressor das instituições educacionais no processo de formação humana, como foi apontado nas críticas contundentes de Foucault (1995), que destaca uma simetria entre os modelos das celas nos conventos, quartéis, hospitais, fábricas e o das escolas. Na escola, **o lugar de cada um, a ordem nas fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis**, são postos não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir uma melhor economia do tempo e dos gestos (grifo nosso).

Em consonância com o exposto, Georgete Barboza (2020), ao desenvolver sua pesquisa de mestrado<sup>5</sup>, apresenta contribuições significativas como se pode analisar. Justifica, em sua introdução, que um enunciado sempre a incomodou. Descreve que observava falas recorrentes de profissionais da educação, ao se referirem às crianças que haviam concluído a Educação Infantil e iriam ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental: “Agora acabou a brincadeira!” e “No 1º ano não tem moleza!” (Barboza, 2020, p.2). Instigado por essas colocações, evidencia, nos resultados de seus estudos, o fato de que a maior dificuldade de integração vivida pelas crianças pesquisadas é o pouco tempo destinado às brincadeiras. Tempo esse reduzido (com anuência da maioria dos/as professores/as), para “privilegiar as atividades de leitura e escrita”. (*Ibid.*, p.71-72). Sabendo da importância do lúdico, das brincadeiras para as crianças e como o ser humano pode ser **afetado** por experiências agradáveis ou desagradáveis, o que interfere nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, questiona-se junto com Barbosa (2020): será de fato necessário matar o lúdico para educar? Acredita-se que este questionamento possa ser outro tema a se desenvolver em estudos futuros. Outra pesquisa, desenvolvida por Neves; Gouveia e Castanheira (2011), revelou análises de como um grupo de crianças vivenciaram a transição de uma escola de Educação Infantil para a escola de Ensino Fundamental em Belo Horizonte, MG. Destacam resultados também não animadores como:

[...], o brincar foi situado em segundo plano. [...] falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da Educação Básica [...]; necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental[...] (Neves; Gouveia; Castanheira 2011, p.121).

Segundo Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020), é fundamental que se compreenda a importância da brincadeira para as crianças. Principalmente a “brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na promoção do desenvolvimento psíquico das crianças, visando à transição ao próximo período do desenvolvimento, qual seja, a atividade de estudo.” (*Ibid.*, p.2). Para as pesquisadoras, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as brincadeiras, o lúdico são atividades principais das crianças na Educação Infantil, sendo que, “a brincadeira de papéis sociais se converte em atividade-guia”, o que vai mudar na idade escolar passando a ser a “atividade de estudo” (*Ibid.*, p.3), que será a atividade principal das crianças, pois é a que guiará suas ações e terá como objetivo os estudos com a finalidade de aprendizagem e o desenvolvimento.

Em relação à atividade de estudo, Pasqualini (2013, p.92) enfatiza que:

---

5 BARBOZA, Georgete de Moura. Agora, acabou a brincadeira! transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos. 2015. 130 f. Dissertação ( Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2015. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4366>. Acesso em: 24 fev. 2020.

[...], a atividade de estudo é aquela mediante a qual a criança, orientada pelo professor, se apropria dos conhecimentos teóricos (ciência, arte, filosofia). Há uma diferença marcante entre a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo: enquanto na primeira o produto e o resultado da atividade não têm importância, na segunda desponta uma atividade orientada pelo resultado. Importa “saber o que o adulto sabe”.

Pode-se inferir, de acordo com os estudos e pesquisas citadas, que a temática afetividade fica em segundo plano, marginalizada nas escolas, até mesmo esquecida principalmente quando nos referimos ao Ensino Fundamental I. Nesse sentido, Cruz (2022, p.36) acrescenta:

[...] apesar de estudos realizados na última década indicarem a necessidade de pesquisas que relacionem a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, os aspectos afetivo-cognitivo ainda permanecem esquecidos na abordagem pedagógica, sendo o tema afetividade ainda ignorado na Educação Básica, causando questionamentos visto que o processo de ensino-aprendizagem envolve interações humanas e como estes aspectos influenciam as experiências de aprendizagem, o desempenho escolar e o vínculo com a aprendizagem.

Respeitadas as singularidades dos sujeitos da Educação Básica, cidadãos de direitos e deveres e em construção, precisamos ter clareza que contemplamos sujeitos não homogêneos, pelo contrário, são plenos de potencialidades em seus “diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem” (Brasil, 2013, p.35). Assim, tornam-se imprescindíveis as orientações de que na Educação Básica:

[...] o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (Brasil, 2013, p. 35).

Considerando os sujeitos da Educação Básica e a complexidade e as tensões que envolvem o processo de formação humana e sua multidimensionalidade, cada escola deverá buscar efetivar seu projeto educativo, observando as diretrizes curriculares comuns a todas as etapas, modalidades e orientações temáticas assim como as especificidades de cada etapa e as dos sujeitos envolvidos. Nessa vertente, é preciso, “priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (Brasil, 2013, p.16).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento sofrido, ao mesmo tempo em que se apresenta como possibilidades para o desenvolvimento das crianças. As mudanças não são poucas e não são fáceis, com uma nova configuração espacial, grupo novo de amiguinhos/as, professores/as e rotina diferenciada e desafiadora. Assim, acolher essas crianças com carinho, afeto e sensibilidade é garantir que sejam respeitadas em suas singularidades, suas diferenças culturais, suas fragilidades, suas inseguranças e medos diante do novo, do desconhecido. Esse compromisso de profissionais da educação é um compromisso humano e humanizador.

Portanto, ao se defender a formação de crianças de forma integral, de “pessoa completa”, requer compreender que a afetividade tem papel fundamental na integração e continuidades do processo ensino-aprendizagem na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

Ademais, considera-se necessária uma concepção de educação em que a escola tenha uma organização temporal menos rígida, menos segmentada e uniforme, voltada para a formação da pessoa completa. Para isso, é preciso haver mudanças nas estruturas oferecidas às crianças e práticas efetivadas desenvolvidas sob perspectivas humanizadoras. Ademais, é fundamental fazer valer as orientações legais, em que pese a criticidade necessária ao utilizá-las, que deverão permear o trabalho pedagógico nas escolas que recebem crianças oriundas da Educação Infantil. Contemplar nas propostas e processos, a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, cognitiva, linguística, ética, estética, sociocultural e, principalmente, afetiva da criança, como sendo o fio condutor de sua formação e das práticas docentes. Ou seja, ter um real conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças para que o planejamento escolar do **Ensino Fundamental I** valorize e contemple as situações lúdicas de aprendizagem e seja **articulado com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**.

Espera-se que esse estudo possa contribuir com debates sobre os desafios e dificuldades que a transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental apresenta, de forma que as proposições aqui colocadas sejam significativas para o processo de ensino aprendizagem, contemplando os direitos de as crianças superarem, com sucesso, os desafios da transição, experienciando cada etapa plenamente, sendo respeitadas em suas particularidades e singularidades.

### 4. REFERÊNCIAS

BARATELLA, R.; RODRIGUES, A. Pressupostos e derivações didáticas da psicologia genético-dialética de Henri Wallon. *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 104–116, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i38.1159. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1159>. Acesso em: 4 nov. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. **Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81274/47579>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BARBOZA, G. de M. **Agora, acabou a brincadeira!** Transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2.ed. Curitiba: CRV, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 20 dez.1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf). Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 20 dez.1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação da Cultura e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/>. Acesso em: 04 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF, 06 abr. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Casa Civil: Brasília-DF, 06 fev. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: fev. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Brasília-DF, 20 fev. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf). Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013a**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília-DF, 04 abr. 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 04 jan. 2023.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: A gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2020, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcyjPdPStGktzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2023.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: Retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, ano 6, n.10, p. 91-120, Niterói: jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665/18806>. Acesso em: 11 maio 2023.

CRUZ, A. T. C. **A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Percepções de professores(as) da educação infantil e ensino fundamental I**. 2022 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/236588>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Y de.; OLIVEIRA, M.K.de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: Contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, p. 73-76, 1993. Disponível: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300010](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300010). Acesso em: 18 fev. 2023.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?lang=pt#>. Acesso em: 24 de fev. 2023.

GASPARIM, L. **Interações na sala de aula: Vinculações afetivas e a contribuição da pessoa para Henry Wallon**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev.2023.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: Desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr., São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201100100005>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LEITE, S.A. da S.; TAGLIAFERRO, A.R. A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbwv8pWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2023.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] / Antônio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 01 ago. 2023.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. 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, maio 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/#>. Acesso em: 29 out. 2024.

NEVES, V.F.A., GOUVÊA, M.C.S. de.; CASTANHEIRA, M.L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: Tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, 37, n.1, 2011. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscar-primario.html>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 93-106, 2014. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09122015\\_contribuicao\\_ao\\_debate\\_sobre\\_o\\_problema\\_da\\_preparacao\\_para\\_juliana\\_pasqualini.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09122015_contribuicao_ao_debate_sobre_o_problema_da_preparacao_para_juliana_pasqualini.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L.M. A educação infantil em busca de identidade: Análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva antiescolar em educação infantil. **Psicol. educ.** [online], n.27, pp. 71-100, 2008. ISSN 1414-6975. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2183>. Acesso em: 04 maio 2023.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 59-85. Disponível em: [https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1607129/mod\\_resource/content/1/Pedagogia%20Hist%C3%B3ricoCr%C3%ADtica%20e%20Luta%20de%20Classes%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20%28Dermeval%20Saviani%20e%20Newton%20Duarte%29%20%28Z-Library%29.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1607129/mod_resource/content/1/Pedagogia%20Hist%C3%B3ricoCr%C3%ADtica%20e%20Luta%20de%20Classes%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20%28Dermeval%20Saviani%20e%20Newton%20Duarte%29%20%28Z-Library%29.pdf). Acesso em: 04 nov. 2024.

SILVA, K.A.C.P.C. da. A (de)formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. de F. S. (org.). **Diálogos Críticos**, v.2. Reformas Educacionais: Avanços ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. pp.102-122. Disponível em: [https://www.editorafi.org/\\_files/ugd/48d206\\_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf](https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf). Acesso em: 11 maio 2023.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Editorial E. Andes, 1971.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.