

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.002

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ACOLHIMENTO POSSÍVEL A PARTIR DA TEORIA DE WALLON

Luciana Bastos Santos¹

Sawana Araújo Lopes de Souza²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), buscando compreender como a teoria de Henri Wallon pode contribuir com o acolhimento das crianças. Apresenta o que significa a transição e como ela deve ser concebida no âmbito educacional, bem como aponta a abordagem walloniana dentro desse contexto. A investigação é relevante, pois o período é marcado por mudanças curriculares e didático-pedagógicas que dialogam diretamente com a compreensão das famílias, o trabalho dos professores e, especialmente, com a rotina das crianças pequenas, que deixam uma etapa para ingressar em outra, o que está previsto também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento normativo que define a organização e progressão das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes. A pesquisa é de caráter bibliográfico a partir de artigos científicos, dissertações e teses em fontes, como: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de

1 Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Itaberaba-BA, Mestranda do curso de Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, lu_lbs@yahoo.com.br

2 Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Universidade Federal do Paraíba - PB, sawana.lopes@gmail.com

Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico e Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal (RECAAP), considerando o marco temporal entre 2010, prazo final para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, e 2024, mais de uma década após a mudança. As palavras e expressões usadas na busca foram: Transição Educação Infantil (571 resultados); Acolhimento Ensino Fundamental (327 resultados); Afetividade na transição (117 resultados). Fez-se um levantamento para identificar resultados que dialogassem diretamente com o tema do estudo. O aporte teórico está em Kramer, Nunes e Corsino (2011), Motta (2017), Schimitz (2020) e outros pesquisadores que se debruçam sobre uma temática tão necessária. Os resultados indicam que, embora as etapas possuam especificidades próprias, a afetividade favorece a aproximação entre ambas e evita a fragmentação das aprendizagens. Identificou-se ainda que o acolhimento na transição pode fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a infância e a criança como sujeito integral.

Palavras-chave: Transição, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Acolhimento, Afetividade.

INTRODUÇÃO

As crianças são produtoras de cultura: criam, sentem, interagem, brincam e ampliam conhecimentos ao longo da trajetória infantil nos inúmeros contextos dos quais participam, inclusive na escola, em suas diferentes etapas e segmentos, que devem primar pelas continuidades e complementações. Nesse tocante, em termos de desafios, é válido ressaltar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que se refere às “séries de passagem”, que são, respectivamente, o Grupo 5 e o 1º Ano, pois, muitas vezes, a ludicidade, as vivências e as experiências, a partir das múltiplas linguagens, são substituídas por ações mais técnicas e com foco maior na alfabetização, sob indicação dos documentos norteadores, dada sua importância na vida escolar da criança e que refletirá nas práticas sociais de maneira ampliada.

Falar sobre os cuidados com a transição não significa dizer que a organização curricular e metodológica da Educação Infantil deva ser transposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, todavia, incitamos a considerar que, mesmo sem desviar os intentos de cada série, há encaminhamentos que dialogam com os princípios da educação integral (cognitivo, motor, afetivo, social, cultural) e desenvolvimento pleno da pessoa, que começa na infância. Em um movimento repleto de mudanças e novidades, como a transição, incertezas e inseguranças podem ser minimizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o presente artigo, um recorte da dissertação de Mestrado, tem por objetivo refletir sobre a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), buscando compreender como a teoria de Henri Wallon pode contribuir com o acolhimento das crianças. A pesquisa é de caráter bibliográfico a partir de livros, bem como revistas, e artigos científicos em fontes, como: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico e Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal (RECAAP), considerando o marco temporal entre 2010, prazo final para a implementação

do Ensino Fundamental de Nove Anos, e 2024, mais de uma década após a mudança. Fez-se um levantamento para identificar resultados que dialogassem diretamente com o tema do estudo. O aporte teórico está em Kramer, Nunes e Corsino (2011), Motta (2017), Schimitz (2020) e outros pesquisadores que se debruçam sobre uma temática tão necessária. Para proporcionar uma compreensão mais clara sobre o tema, este estudo está organizado em seções que constituem, no todo, uma visão abrangente da temática.

A primeira seção – *Breve olhar sobre a Educação (Básica) Brasileira para contextualizar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental* - aborda de modo geral como essas duas etapas foram aparecendo em alguns documentos norteadores e como estão estruturadas hoje no que se refere a uma base comum alinhada à parte diferenciada, identificando pontos de integração entre Campos de Experiências e Componentes Curriculares.

Na segunda seção – *Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: os caminhos da transição* –, é analisada a importância das continuidades, complementações e progressões sem perder de vista que as crianças de cinco anos, ingressando na nova etapa aos seis, são alunos-crianças em formação e desenvolvimento, com características próprias em cada faixa etária.

Na terceira seção – *Afetividade: um acolhimento possível na transição* – a teoria walloniana é apontada com uma alternativa para o respeito, a escuta e a valorização de quem ensina e quem aprende, numa relação mútua e horizontal, que acolhe e ainda assim consegue manter a intencionalidade pedagógica a favor da aprendizagem.

Por fim, são apresentadas as considerações finais decorrentes deste estudo. Os resultados indicam que, embora as etapas prezem pela garantia de saberes próprios a cada uma, a afetividade favorece a aproximação entre ambas e evita a fragmentação dos conteúdos e, conseqüentemente, das aprendizagens. Identificou-se ainda que o acolhimento na transição pode fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito integral e de direitos, a fim de que os sistemas de ensino pensem

as escolas para as infâncias com estruturas apropriadas e proposições que fortaleçam, na prática, o trabalho do professor que atua na transição.

METODOLOGIA

A inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental nos faz pensar sobre a transição e questões relacionadas às práticas pedagógicas. O processo exige acolhimento às especificidades das faixas etárias e aos objetivos de ensino e aprendizagem nas duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental). As afirmativas anteriores, aparentemente simples, provocaram a realização deste estudo a respeito da transição.

De acordo com Minayo (2003), definimos nossa pesquisa como sendo de natureza qualitativa, já que, para além do que se traduz nos números, existe uma conexão maior entre os sujeitos e os contextos em um mundo de significados e das ações humanas. É também bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente artigos e livros com explicações sobre o tema abordado, porque como afirma Gil (2008), a principal vantagem desse tipo de pesquisa é permitir que o investigador analise uma gama de fenômenos, indo além do que conseguiria pesquisar diretamente; e, documental, ao analisar e extrair pontos de fontes primárias como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a fim de interpretá-los e buscar significados para eles diante do tema discutido e na perspectiva apresentada.

O aporte teórico está em Kramer (1985), Kramer, Nunes e Corsino (2001), Rossini (2012), Motta (2017), Taille, Oliveira e Dantas (2019), Schimmitz (2020), Galvão (2023) e outros pesquisadores que se debruçaram (debruçam) sobre uma temática tão necessária. As contribuições teóricas dos autores permitiram estabelecer um paralelo com as atividades práticas que acontecem rotineiramente no cotidiano das escolas e no desenvolvimento do trabalho didático pedagógico.

A pesquisa nos impulsiona a olhar para a transição como construção e direito histórico que diz respeito a todos os sujeitos envolvidos (professores – adultos e alunos – crianças) no sentido de educação integral e acolhimento possível a partir da afetividade, o que está além da organização curricular e aponta para as escolas das infâncias e sistemas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO (BÁSICA) BRASILEIRA PARA CONTEXTUALIZAR A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Brasileira sofreu mudanças ao longo do período histórico, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), quando a educação foi definida, no art. 205, como um dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, bem como um direito de todos, o que perpassa pelos princípios da igualdade de acesso, gestão democrática e qualidade, visando o desenvolvimento pleno da pessoa. Com tal direcionamento, as propostas ganharam novos contornos e o conceito de escolarização obrigatória foi ampliado, mencionando-se as três etapas, no sentido de continuidade, ainda que sem as especificações atuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9394/1996), no Título V, que trata dos níveis e das modalidades de ensino, no Capítulo I, art. 21, define e regulamenta aspectos sobre o sistema educacional no que se refere à estrutura. Assim, as duas primeiras etapas da Educação Básica são a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ambas com objetivos distintos, mas que devem se conectar e complementar ao articular propostas que primem pela construção de conhecimentos significativos e desenvolvimento de habilidades em todas as dimensões (social, cultural, afetivo, motor e cognitivo).

Nesse ensejo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), documento normativo a nível de Brasil, detalha os conteúdos obrigató-

rios aos quais os estudantes devem ter acesso durante a trajetória escolar, juntamente à parte diversificada dos sistemas e redes de ensino, configurando-se como um ponto de partida para a organização de um trabalho didático-pedagógico centrado nas aprendizagens essenciais, que concorrem para assegurar o desenvolvimento das competências gerais, com desdobramentos nas três etapas, de modo que as diferentes realidades sejam contextualizadas e/ou contempladas. A respeito disso, no próprio documento, encontra-se uma justificativa contundente:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Destarte, note-se que há um compromisso com a educação integral, pois se compreende que a formação humana global vai além de visões reducionistas que sobrepõem os aspectos cognitivo e/ou afetivo em detrimento dos demais, quando, na verdade, a pluralidade, singularidade e integralidade são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem, que é potencializado com práticas planejadas e intencionais, direcionadas aos modos de ser e existir das diferentes infâncias e juventudes, sabendo que o foco deste estudo concentra-se nas infâncias com idade a partir da pré-escola (Educação Infantil) e série inicial do Ensino Fundamental (1º Ano).

A Educação Infantil, que passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, a partir de 2009³, deve estar pautada em concepções que reconheçam a importância do papel do professor como mediador das

3 BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 19 out 2025.

aprendizagens, mas que não o coloquem como único detentor do conhecimento, e sim em uma relação mútua de vivências e experiências entre quem ensina e quem aprende. Portanto, educar e cuidar tornam-se ações indispensáveis ao processo educativo para ampliar o universo de explorações e descobertas, com parceria entre a família e a escola. Essa discussão é tão importante, que a BNCC (2017) destaca:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Dessa maneira, os eixos estruturantes dialogam com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a fim de caucionar o conhecimento de si e do outro através de diferentes linguagens e expressões (sensoriais, motoras, emocionais, corporais, cognitivas, relacionais), envolvendo-se com atividades da vida cotidiana ao posicionar-se em jogos simbólicos, brincadeiras e manuseio de brinquedos estruturados e não estruturados; o diálogo e os questionamentos para comunicar ideias, necessidades, hipóteses e saberes também estão imbuídos nesses enlaces e contribuem com a construção da identidade pessoal, social e cultural. A intencionalidade educativa, alinhada aos elementos expostos anteriormente, contribui com a reflexão do professor ao sistematizar o planejamento e o monitoramento das situações propostas.

Para Kramer (1985), as crianças são seres sociais, pessoas, “cidadãos de pouca idade”, que são enraizadas em um todo social que imprime padrões, por isso, a condição primeira é favorecer o seu desenvolvimento pleno e conhecimento amplo sobre a realidade (física e social), reverberando na função pedagógica que a pré-escola exerce e deve assumir diante dos objetivos que pretende alcançar, a fim de conectar conteúdos e, sobretudo, levar em consideração a realidade, a linguagem e os conhe-

cimentos infantis que darão suporte ao aprofundamento e consolidação de novos conhecimentos, partindo do que já se sabe.

É possível estabelecer um paralelo entre as ideias de Kramer (1985) e a organização curricular na Educação Infantil na definição dos cinco Campos de Experiências (Brasil, 2017): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Pois, a constituição desses arranjos (campos) preconiza os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural e também os aspectos inerentes ao cotidiano das crianças, fazendo menção ao que é global e universal, assim como ao que é local, mais próximo das diversas infâncias.

Sob esse enfoque, fica evidente que as crianças aprendem por meio das mais variadas interações, seja com os pares etários ou com os adultos, em contextos e espaços potentes para a exploração, a manipulação, a criatividade, a reflexão e a organização de ideias para gerar novas possibilidades, em colaboração com uma mediação consciente por parte do professor, que por ocasião, é o ser com mais experiência nas situações vividas. A ludicidade, outrossim, deve caminhar em parceria com as proposições, já que torna o aprendizado mais eficaz, significativo e divertido, auxiliando na compreensão de conceitos e sua aplicabilidade nas práticas escolares e sociais.

Sequencialmente, ao concluir a Educação Infantil, as crianças ingressam no Ensino Fundamental, com nove anos de duração⁴, vivenciando mudanças na escola, na estrutura curricular, composta por uma base nacional comum (BNCC, 2017) e uma parte diversificada para contemplar o que está intrínseco à realidade local e se desdobra nas propostas pedagógicas, projetos, planos, atividades e demais modalidades organizativas adotadas pelos sistemas e redes de ensino e, conseqüentemente, pelas instituições.

4 BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 out 2015.

Na nova etapa, o conhecimento é dividido em grandes áreas, definidas como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (BNCC, 2017). Cada uma dessas áreas engloba Componentes Curriculares com vistas a um percurso contínuo de aprendizagens de forma integrativa, consolidando e ampliando as anteriores com tarefas específicas e claras. No quadro a seguir, constata-se as Áreas do Conhecimento com as respectivas subdivisões e pontos possíveis de integração.

Quadro nº 1 – Áreas do Conhecimento, subdivisões e pontos para integração

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	PONTOS PARA INTEGRAÇÃO
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física	Leitura e escrita no contexto das práticas sociais, uso de múltiplas linguagens para expressar ideias, questionar, refletir e opinar criticamente.
Matemática	Matemática (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabili- dade e Estatística)	Utilização da linguagem matemática e do raciocínio lógico para analisar e resolver problemas em outras áreas e atividades do cotidiano. Por exemplo: A Álgebra ajuda a calcular porções de ingredientes de uma receita, o tempo de uma viagem; A Estatística em dados geográficos.
Ciências da Natureza	Ciências Naturais	Investigação de fenômenos que perpassam por conhecimentos das demais áreas afins. Por exemplo: o ciclo da água na natureza envolve noções de tempo, descrição de etapas, características climáticas do lugar.
Ciências Humanas	História Geografia	Análise da sociedade e do ambiente com o auxílio de dados numéricos, portadores textuais, linguagens e explorações diversificadas.
Ensino Religioso (Matrícula facultativa)	Ensino Religioso	Valorização e respeito às crenças a partir de aspectos históricos e culturais, mediante as múltiplas linguagens, dados numéricos, expressões artísticas e corporais.

Fonte: Construído pelas autoras, 2025.

Identifica-se que a BNCC (Brasil, 2017), mesmo nos Anos Iniciais, ainda valoriza as situações lúdicas e integradas de aprendizagem, por reconhe-

cer que as crianças estão vivendo mudanças importantes no processo de desenvolvimento, incluindo a leitura, a escrita e a matemática na coletividade, dentro e fora da escola. O estímulo à curiosidade, à formulação de perguntas, pensamento criativo, lógico e crítico favorece a compreensão de si mesmas, do mundo natural e social, e das relações dos seres humanos com outros seres humanos, com a natureza, com a cultura, com as tecnologias, com a história e com os ambientes, sem rupturas. Nesse ínterim, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a preocupação está centrada, com maior intensidade, na alfabetização e apropriação do sistema de escrita agregada à leitura e fundamentos do letramento, no que concerne ao uso social da linguagem, indo além da mera decodificação das palavras para interagir no mundo e com o mundo. Logo, algumas visões deixam de considerar as diferentes dimensões do desenvolvimento (social, cultural, motor, afetivo e cognitivo) junto aos possíveis pontos de integração dos Componentes Curriculares, e as crianças passam a cumprir deveres e mais deveres, porque na visão do adulto, estudar, agora, é coisa séria; a brincadeira e as interações ficaram para trás quando, na verdade, o equilíbrio faz toda a diferença.

Neste caso, voltamos a chamar a atenção para a *intencionalidade pedagógica*, que se contrapõe às *práticas espontaneístas* com interpretações distorcidas acerca do processo de ensino e aprendizagem, e cujas limitações não se enquadram nos intentos da pesquisa, a qual, doravante, apontará o cuidado com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: OS CAMINHOS DA TRANSIÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolve não apenas mudanças pedagógicas, mas também sociais e emocionais, sobretudo para as crianças, que sentem as transformações mais de perto ao assumirem novas responsabilidades e exigências inerentes à rotina

escolar. Desse modo, é crucial que as etapas trabalhem pensando na articulação entre as propostas adotadas, sem interrupções abruptas, onde a dialogicidade tenha presença marcante nas situações didáticas em que os Campos de Experiências e Componentes Curriculares “ganhem vida” e permitam que as descobertas aflorem carregadas de sentido e significados, tudo isso porque a saída de uma etapa e o ingresso em outra, traz novidades, contudo, traz também os desafios, que a depender das concepções adotadas, podem ser vividos com tranquilidade ou insegurança.

Rapoport (2009) ressalta as peculiaridades próprias da faixa etária e propõe uma adaptação em um universo maior para todos os sujeitos envolvidos. Para fundamentar o argumento, a autora afirma que “a criança de seis anos possui características e necessidades específicas, as quais precisam ser consideradas nos processos e práticas educativas” (RAPOPORT, 2009, p. 23). Corroborando com as ideias apresentadas, é impreterível ponderar ainda sobre os percursos feitos pelas crianças de cinco anos de idade na Educação Infantil, visto que as expectativas para a fase subsequente são latentes e a familiarização com a rotina posterior pode acontecer com flexibilidade, sensatez e sensibilidade. Isto é, a figura de referência, que é o professor, pode acolher itinerários que fortaleçam a passagem em ambas as etapas (Grupo 5 da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental).

Atente-se que a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer problematizações e planejamentos cuidadosos nas duas etapas, pois um trabalho conjunto favorece e fortalece uma construção de conhecimentos menos compartimentados, que se integrem nas diferentes especificidades de cada faixa etária. Há que se considerar o currículo e os objetivos, com certeza, entretanto, as práticas com crianças devem estar centradas nas interações, nas brincadeiras, na leitura, na escrita, nas noções matemáticas e, com igual importância, no movimento, nas emoções, na criatividade e nas relações com o outro e com o mundo ao redor, ou seja, uma educação integral. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 78) ponderam que: “A dificuldade em se romper com uma visão linear e

mecânica da história também está presente nas práticas com as crianças e no seu desenvolvimento. As crianças vivem o tempo presente nas inter-relações com os inúmeros outros que as constituem”. Assim sendo, são sujeitos que pensam, sentem e agem em todo o processo educativo que ocorre na escola (e fora dela também).

Schmitz (2012) faz uma belíssima análise sobre vivências entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ao mostrar a sala de aula como uma expressão da cultura e apontar indícios de um sentimento de pertencimento das crianças do 1º Ano às explorações espaço-temporais na pré-escola, haja vista que as experiências se mantêm vivas nas lembranças e memórias. Os aprendizados reais se manifestaram com subjetividade e imbricados nas relações sociais, históricas e culturais, contrapondo-se a referências individuais (constatação feita com a apreciação dos desenhos) da série em curso. As interações coletivas aparecem como uma alternativa para aprender com os pares, semelhantes e diferentes, com uma maior proximidade do professor.

Segundo a pesquisa da autora (Schmitz, 2012), as crianças do 1º Ano citam acessórios e personagens importantes em sua passagem pela pré-escola, bem como as brincadeiras e jogos simbólicos em que inúmeros saberes são demonstrados e reelaborados. Nessa série, a linguagem oral e escrita, na maioria das vezes, é privilegiada e colocada acima das relações afetivas no processo de alfabetização. Tais reflexões auxiliam na problematização sobre a importância dos diversos espaços da escola, que independem da etapa cursada, posto que a infância possui diferentes ritmos e ciclos. O propósito inicial do texto de Schmitz é elencar as semelhanças e diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ao que ela própria questiona: “Não estariam estes dois níveis de ensino atuando com o mesmo objetivo: buscar a educação das crianças de 5 e 6 anos?” (SCHMITZ, 2012, p. 141). Ainda que os objetivos escolares sejam distintos, elas continuam vivenciando a infância.

A ideia primeira, seria, então, continuidade. Continuidade para promover espaços de encontro. O Ensino Fundamental, munido de suas

pretensões, poderia manter, adaptar e/ou ampliar práticas usuais na Educação Infantil que enriqueçam as situações de aprendizagem e movimentam o conhecimento tendo como mola propulsora aquilo que já se sabe. Motta (2013) indica o diálogo como ferramenta cooperativa e propõe:

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instituições com percursos próprios e distintos que guardam tradições pedagógicas marcadas por suas histórias. Assim, uma aproximação somente se faria possível a partir do reconhecimento de experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro (MOTTA, 2013, p. 171).

Diante dessa constatação, as interações, as brincadeiras, o cuidado, a exploração e as investigações tão latentes na Educação Infantil, não devem se sobrepor à rotina na qual as crianças de seis anos (ou ainda as de mais idade) estão imersas. Contudo, o reconhecimento de si mesmas e do mundo em que se encontram, integra as várias dimensões do desenvolvimento como ser bio-psico-social. O movimento, a expressividade, as emoções, o cognitivo, as interações e as linguagens mostram que alunos são crianças e agem sobre o conhecimento, com toda sua dinamicidade.

AFETIVIDADE: UM ACOLHIMENTO POSSÍVEL NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Afetividade, palavra derivada do latim *affectus*, significa disposição, estado de espírito ou sentimento e remete à ideia de fazer algo a alguém. Comumente usada para se referir às interações humanas e vínculos emocionais, tem sido citada na literatura como alternativa viável na relação educativa. No entanto, não se pode confundi-la com permissividade, ausência de teoria e prática de intencionalidade pedagógica. O respeito, a escuta, a valorização de quem ensina e de quem aprende fortalecem os itinerários e planejamentos no ambiente escolar na medida em que

contribuem para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, cultural e motor, no sentido de formação integral, pois é inerente ao ser humano desde o nascimento.

Fazendo referência ao tema no contexto escolar, Rossini (2012) lembra que quando uma criança está em sala de aula, além de levar a mochila e os materiais, ela também leva consigo uma gama de impressões pessoais, assimiladas ou não, bem elaboradas ou não, e que nesse ínterim, a afetividade desempenha um papel importante, desde que o trabalho seja baseado em três pontos-chaves: limites com o cumprimento de regras claras e justificadas; mitos do cotidiano, que têm a ver com os acontecimentos sem esquecer que estamos lidando com seres humanos em formação, ou seja, o professor, naquele ambiente, é um mediador entre as vivências e a realidade social; e, ritmos, externos (rotina) e internos (tem a ver com as fases de desenvolvimento humano nos aspectos físico, intelectual, psíquico ou anímico).

Ao considerar tal conjectura, compreende-se que a afetividade é indissociável do ser humano em suas interações sociais integradas e sua presença no cenário educacional influencia os processos de aprendizagem de maneira mais acolhedora, com foco nos sujeitos envolvidos. Diante disso, a teoria walloniana traz contribuições significativas para potencializar a compreensão entre cognição e afetividade no âmbito educativo. Dantas (2019), ancorada nas ideias de Wallon (1879-1962), aborda a teoria do desenvolvimento da pessoa, na concepção de que a inteligência ocupa o lugar de meio à disposição das ampliações que acontecem. A autora afirma que: “Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência alternam-se na preponderância do consumo da energia psicogenética” (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 2019, p. 64).

Sob esse viés, a concepção psicogenética de Henri Wallon auxilia na percepção de que o ser humano é integral, evitando-se a dicotomia entre corpo e mente, num movimento dialético em que os aspectos biológicos, socioculturais, afetivos e cognitivos estão a favor do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a relação horizontal entre professor e aluno.

Na psicogênese da pessoa completa, cognição e afetividade, portanto, caminham em equilíbrio com as demais dimensões e interações com o meio; não há qualquer aproximação com ideias que proponham fragmentações.

Como sujeito de direitos e desejos, as crianças, assim como os adultos, vivenciam situações nas quais as atividades interferem no motor, no afetivo e no cognitivo. Elas não estão isoladas do mundo: agem sobre o conhecimento, constroem conceitos e saberes, exploram possibilidades e produzem cultura dentro dos contextos em que estão, e, muito disso, ocorre mediante jogos, brincadeiras e enriquecimento dos enredos. Diante de ferramentas tão potentes, pode a escola, munida de avançadas reflexões, abrir mão de propostas mais participativas e integrais, em prol do alcance dos objetivos e aprendizagens em cada etapa de ensino? O desafio está em colocar em pauta as continuidades, sem perder de vista as progressões.

No sentido de “continuidades”, está a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: brincar, participar e aprender, pois há crianças de cinco anos e, na sequência, há crianças de seis anos de idade que requerem uma atenção na nova fase escolar, visto que Campos de Experiências e Componentes Curriculares não devem ser um divisor para rupturas drásticas, mas pontos de encontro e diálogos com os saberes historicamente construídos, compartilhados e reorganizados em todos os momentos de desenvolvimento e formação. A educação, segundo Gadotti (2000) visa ao:

Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo (GADOTTI, 2000, p. 10 *apud* FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 21).

A Teoria Psicogenética de Henri Wallon, nessa perspectiva, fornece elementos para subsidiar vivências e experiências mais produtivas, carregadas de sentido e de atividades diversificadas para contemplar as

múltiplas linguagens e estilos de aprendizagem. Sendo a leitura e a escrita o foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a afetividade permitirá um ponto de vista mais acolhedor ao reconhecer, por exemplo, que o nosso sistema de escrita não é apenas um código; ele é complexo e foi historicamente construído de acordo com as necessidades de cada época para atender às práticas socioculturais. Compreendê-lo não é tão simples assim, como às vezes pensa o adulto já alfabetizado. As meras repetições e memorizações não permitem a reflexão da criança, que constrói hipóteses e percorre caminhos para entender as características, valor e função da escrita.

Há diferentes fases da lecto-escrita em sala de aula com as crianças no processo de transição: a utilização do desenho buscando fazer representações do mundo ou até tentando registrar experiências; apresentação de símbolos que ora têm relação com a fala, ora não; reconhecimento e/ou leitura de figuras que são associadas a palavras e expressões da linguagem oral em nosso dia a dia; evoluindo até o momento em que começa a notar, ler e escrever baseando-se também nos significantes, entendendo gradativamente as regras e o funcionamento dos sistemas de leitura e escrita.

Nessas etapas, a criança conta com a mediação e intencionalidade do professor, que provido de todos esses saberes, compreendendo de que maneira eles dialogam com sua prática, pensando nos estudantes de forma integral, já que aprendem com as interações, agindo sobre o objeto e experimentando diversas sensações, emoções e sentimentos, com afetividade, contribui para um processo de alfabetização mais construtivo e significativo. Galvão (2023) faz alusão a Wallon quando este propõe que o desenvolvimento infantil seja estudado a partir da própria criança, no conjunto de suas manifestações e possibilidades, sem a cesura prévia do olhar adulto. Esse acolhimento, na mesma medida das práticas fundamentadas e intencionais, pode ser marcado pela afetividade.

O planejamento e a concretização de propostas permeadas pelos fundamentos da psicogênese da pessoa completa, ajudam a manter

uma escuta ativa e sensata para que os intentos educativos das etapas não sejam relegados nas atividades pedagógicas, mas que também as mudanças bruscas sejam minimizadas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, porque transição é passagem de um lugar a outro ou de uma condição a outra. Fragmentações e rupturas denotam caminhos contrários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como a educação integral são citados e definidos nos documentos norteadores e legislação brasileira, fruto de uma trajetória histórica marcada por conquistas e desafios. Quando o percurso transitório é conduzido adequadamente, mediante planejamento e intencionalidade pedagógica, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vão direcionando as práticas no ambiente escolar, compreendendo-se que as mudanças vão além da idade e da saída e/ou ingresso em uma nova etapa, posto que as especificidades não devem ser perdidas de vista.

Na ótica deste texto, a organização curricular da Educação Infantil não se sobrepõe à do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais ou vice-versa, porém pondera-se que complementações e continuidades são imanentes ao trabalho didático-pedagógico que preza pelo conhecimento em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, motora, social e cultural, auge da chamada educação do século XXI. As interações e brincadeiras, tão enriquecedoras nas situações de aprendizagem na pré-escola, podem evocar novas funções nas práticas com as crianças de seis anos, que deram mais um passo na trajetória escolar.

A leitura e a escrita, com o propósito de alfabetização e letramento, a partir do 1º Ano do Ensino Fundamental, não são exiladas e são prioridade, de fato. A questão é acolher as demais relações que surgem rotineiramente, como o levantamento de hipóteses e a participação da pessoa completa nos conflitos e descobertas, por isso, a teoria de Wallon é indicada como

um acolhimento possível. Ao avaliar que a afetividade envolve professores e crianças durante o processo de ensino e aprendizagem, e que as crianças também pensam, elaboram e reelaboram conhecimentos, estabelece-se uma conexão entre o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende.

Os aspectos levantados dão importantes contribuições para o aprofundamento da teoria walloniana no processo de transição entre as etapas destacadas, possibilitando a ampliação de discussões sobre as questões cognitivas, afetivas, motoras, sociais e culturais, as quais não têm uma disputa hierárquica, mas uma relação de equilíbrio. É necessário fortalecer produções acadêmicas que tratem das diferentes habilidades ativadas e desenvolvidas pelo sujeito que é inserido (pela escola) na cultura dos jogos, das brincadeiras, das interações com os pares etários, ou não, bem como da leitura e da escrita, haja vista que os mesmos sujeitos constroem saberes diversos em sua integralidade, apropriando-se gradativamente de conhecimentos que são historicamente aprendidos e ensinados, e que atualmente são estruturados em Campos de Experiências e Componentes Curriculares. É preciso deixar, ainda, espaço para acolher aqueles que são constituídos nos acontecimentos do tempo presente.

Debates frequentes sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com uma visão mais acolhedora e afetiva, podem apontar caminhos para que os sistemas de ensino pensem as escolas para as infâncias com estruturas apropriadas, tanto no que se refere às salas de aula, quanto aos outros espaços que podem ser palco para observações, manipulações, explorações e aprendizados. O intercâmbio entre professores para socialização de práticas exitosas nas duas etapas e encontros que propiciem redes de experiências e formação continuada em serviço são, de igual forma, possibilidades advindas de estudos focados no tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuir de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, n. 36, 21-38, 2010. UFRP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>. Acesso em: 21 out. 2025.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 24 ed. Petrópolis, **Vozes**, 2023.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa de São Paulo** (58), agosto 85. Disponível em: <https://share.google/AKddMzF3opaucy2HT>. Acesso em: 21 out. 2025.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos de idade: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, 69-95, jan./abril. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2025.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, **Vozes**, 2003.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo, **Cortez**, 2013.

RAPOPORT, Andrea *et al.* A criança de 6 anos no ensino fundamental. Porto Alegre, **Mediação**, 2009.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia afetiva. 13 ed. Petrópolis, **Vozes**, 2012.

SHIMITZ, Lenir Luft. Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Uma análise das vivências espaço-temporais da infância. 1. Ed. Curitiba, **CRV**, 2012.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. **Summus**, 2019.