

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Rebeca Machado

A Perspectiva socioemocional da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do
Ensino Fundamental

Sorocaba

2025

Rebeca Machado

A Perspectiva socioemocional da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do
Ensino Fundamental

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Sorocaba

2025

Machado, Rebeca

A Perspectiva socioemocional da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental / Rebeca Machado -- 2025.
58f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Banca Examinadora: Gabriela Maldonada Sewaybricker, Rafael Renato dos Santos

Bibliografia

1. Transição Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Socioemocional. I. Machado, Rebeca. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 8/2025/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso
Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

REBECA MACHADO

A PERSPECTIVA SÓCIO EMOCIONAL DA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 3 de julho de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker
Membro da Banca 2	Prof. M.e Rafael Renato dos Santos



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 03/07/2025, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1886313** e o código CRC **CCC30C6C**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.018991/2025-81

SEI nº 1886313

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

10392043AD4B43B...

Prof.ª M.ª Gabriela Maldonado Sewaybricker

Assinado por:

7892A5D84CF945A...

Prof. M.e Rafael Renato dos Santos

Dedico este trabalho a todas as crianças que tiveram suas infâncias encurtadas pela escolarização precoce, forçadas a deixar de lado o brincar, com a espontaneidade e a alegria que lhes eram próprias.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter colocado esse desejo tão lindo em meu coração, o ato de educar. Sou imensamente grata aos meus pais Rogério e Lilian que não mediram esforços para me ver chegar até aqui, fim de uma graduação em uma universidade federal. Estendo essa fala ao meu irmão Filipe e ao meu companheiro Murilo, pelo apoio prestado ao longo desses cinco anos, às minhas amigas Júlia, Letícia e Mirela que sempre me impulsionaram a continuar nesse caminho e minhas amigas de turma Aldrey, Giulia, Larissa e Nayara pela parceria nos trabalhos e momentos acadêmicos.

Não obstante, também saúdo os servidores públicos e terceirizados da UFSCar *campus* Sorocaba, que realizam seu trabalho prontamente para o acolhimento dos estudantes e manutenção desse espaço. Em especial alguns professores que marcaram minha trajetória ao me aproximar de uma docência crítica e amorosa, Lucia Lombardi, Maria Walburga, Antônio Gouvêa, Márcio Gatti e a saudosa Teresa Melo. Reconheço também o incessante trabalho do secretário Celso Pessôa que nos acompanha desde o ingresso no curso ao egresso com muita disponibilidade e carinho.

Por isso, essa conquista não se atribui somente a mim mas a todos estes que se fizeram presente com algum ensinamento, reflexão, auxílio, escuta ou aconchego. Meu mais profundo “muito obrigada!”.

“O educador se eterniza em cada ser que educa.”

Paulo Freire (1996)

RESUMO

MACHADO, Rebeca. A perspectiva socioemocional da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga o papel da(o) Pedagoga(o) na dimensão socioemocional da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Reconhecendo que essa passagem representa uma mudança significativa na trajetória escolar das crianças, o estudo compreende como a dimensão socioemocional se manifesta em crianças de 5 e 6 anos, de qual forma as(os) Pedagogas(os) têm se preparado para atuar nesse processo e como a legislação educacional brasileira e os documentos norteadores da educação, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientam que seja feita tal transição. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, com a realização de entrevistas com duas professoras Pedagogas que atuaram com turmas de Pré-escola II em escolas municipais de Sorocaba no ano de 2024. Espera-se que as reflexões e os resultados alcançados contribuam para ampliar o debate acerca das práticas pedagógicas que favorecem o acolhimento e o bem-estar emocional das crianças no início do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Palavras-chave: Transição escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Sentimentos; Formação Docente.

ABSTRACT

MACHADO, Rebeca. The Socio-Emotional Perspective of Children's Transition from Early Childhood Education to the 1st Year of Elementary School. 2025. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) - Federal University of São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2025.

This thesis aims to investigate the role of pedagogues in the socio-emotional dimension of children's transition from Early Childhood Education to the 1st year of Elementary School. Recognizing that this transition represents a significant change in children's educational trajectories, the study seeks to understand how this socio-emotional dimension manifests in children aged 5 and 6, how pedagogues have prepared themselves to support this process, and how Brazilian educational legislation and guiding documents—especially the National Common Curricular Base (BNCC)—provide orientation for such a transition. The research adopts a qualitative, exploratory approach and involves bibliographic analysis and interviews with two pedagogical teachers who worked with Pré-escola II classes in municipal schools in Sorocaba in 2024. It is expected that the findings will contribute to expanding the debate on pedagogical practices that promote emotional well-being and a welcoming environment for children at the beginning of Elementary School.

Keywords: School Transition; Early Childhood Education; Elementary Education; Feelings; Teacher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEI Centro de Educação Infantil

CEFAM Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

LAPED Laboratório de Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAPÍTULO I. Memorial.....	14
3 CAPÍTULO II. Metodologia.....	23
4 CAPÍTULO III. Quadro Teórico.....	38
4.1 Aspectos da transição.....	38
4.1.1 A Influência do brincar e das linguagens artísticas na transição escolar	40
4.1.2 Principais características da dimensão socioemocional da criança de 5 e 6 anos	43
4.2 Definições da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na legislação educacional brasileira.....	44
4.3 O papel da(do) Pedagoga(o) em relação à dimensão socioemocional da criança.....	46
4.3.1 Formação de futuras(os) Pedagogas(os) para a atuação profissional no momento da transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.....	47
5 CAPÍTULO IV. Análise das conversas com professoras.....	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
8 APÊNDICE A.....	59

1 INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento marcante na trajetória escolar das crianças, especialmente por envolver mudanças nas formas de organização do tempo, do espaço e das relações pedagógicas. Para crianças de 5 e 6 anos, essa transição pode gerar sentimentos de insegurança, ansiedade ou entusiasmo, exigindo um olhar atento das(os) pedagogas(os) para os aspectos socioemocionais que acompanham esse processo. Nesse contexto, torna-se relevante investigar como a formação e a atuação docente consideram essa dimensão e o processo de transição, compreendendo quais são os desafios e as possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam um acolhimento sensível e respeitoso às singularidades das infâncias. Com a finalidade de uma compreensão efetiva sobre as etapas da educação básica envolvidas na pesquisa e suas respectivas faixas etárias, elenca-se segundo o Ministério da Educação (MEC), o quadro a seguir:

Educação Infantil:	Creche: 0 aos 3 anos de idade.	Pré- Escola: 4 e 5 anos de idade.
Ensino Fundamental :	Anos Iniciais: 1º ao 5º ano, dos 6 aos 10 anos de idade.	Anos Finais: 6º ao 9º ano, dos 11 aos 14 anos de idade.

Embora haja avanços legais e curriculares que reconhecem a importância da continuidade entre as etapas da Educação Básica, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda é vivenciada por muitas crianças de forma abrupta, como evidencia a pesquisa de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011). A valorização da dimensão socioemocional nesse processo tem ganhado espaço nos debates educacionais, porém ainda há lacunas sobre como a formação docente tem preparado pedagogas(os) para atuar nesse momento com competência e sensibilidade.

Dessa forma, o presente trabalho foi estruturado em partes que contribuem para uma compreensão aprofundada da temática da transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A primeira seção, dedicada à fundamentação teórica, explora os principais aspectos que envolvem esse momento de mudança, considerando tanto as implicações pedagógicas quanto os impactos no desenvolvimento infantil. Dentro desse eixo, dois subtópicos ganham destaque: o primeiro discute os aspectos socioemocionais das crianças de 5 e 6 anos, abordando questões como vínculos afetivos, sentimentos de segurança, construção da

autonomia e as possíveis ansiedades frente ao novo contexto escolar; o segundo analisa a relevância do brincar e das linguagens artísticas como ferramentas fundamentais para garantir uma transição mais acolhedora, significativa e coerente com as necessidades e características das crianças pequenas. Ambos os tópicos são essenciais para compreender como práticas pedagógicas sensíveis e integradoras podem favorecer a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento nesse período de transição.

Em consonância, o trabalho apresenta definições da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental presentes na legislação educacional brasileira. Esse tópico busca evidenciar como as leis – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental –, bem como o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam o processo de passagem entre as etapas, destacando de forma genérica a importância da continuidade pedagógica, do respeito ao ritmo e às particularidades do desenvolvimento infantil, e da garantia dos direitos de aprendizagem. Tal abordagem, teoricamente permite compreender o papel das políticas públicas na construção de uma transição mais humanizada, integrada e comprometida com o bem-estar das crianças. Todavia, pode-se observar que na prática esses documentos balizadores não são efetivos.

Outro ponto relevante abordado é o papel da(o) Pedagoga(o) na promoção de uma transição escolar que considere a dimensão socioemocional da criança. A atuação docente nesse contexto vai além da organização de conteúdos curriculares: exige sensibilidade, escuta ativa e práticas que acolham as emoções, medos e expectativas das crianças diante do novo ambiente escolar. A partir disso, discute-se também a formação de futuras(os) pedagogas(os) para essa realidade, ao refletir sobre a importância de uma formação inicial que contemple, de forma crítica e prática, os desafios do ingresso no Ensino Fundamental, promovendo uma atuação intencional e consciente desde os primeiros anos escolares.

Por fim, a pesquisa traz como contribuição dois encontros para dialogar com duas docentes atuantes na última etapa da Educação Infantil, momento em que se concretiza a transição escolar. Suas falas oferecem perspectivas valiosas sobre as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para acolher e preparar as crianças para essa nova etapa. Esses relatos contribuem significativamente para a análise do tema, ao trazerem experiências reais do cotidiano escolar, enriquecendo a pesquisa com elementos práticos e reflexivos que dialogam com a teoria discutida ao longo do trabalho.

2. CAPÍTULO I. Memorial. Entre o brincar e a lousa: memórias de uma infância que resistiu pela arte.

Nasci entre danças nos quintais. Cresci brincando de ser muitas: bailarina, atriz de filmes musicais e professora do meu irmão mais novo Filipe, quando eu ainda tinha 8 anos de idade. Antes mesmo de saber escrever com letras, já desenhava histórias com o corpo, com cores e desenhos em casa, com brinquedos inventados. A infância, para mim, foi chão fértil de imaginação, brinquei de ser dentista, fazendeira, vendedora de roupas na sala de casa, protagonista da minha novela preferida ou pintora aclamada. E tanto gostei dessa brincadeira que hoje quero ser uma infinidade e é dela que brota este memorial. Assim, minha história com a Pedagogia se iniciou ainda na infância, ao brincar.

Aos 3 anos e meio fui matriculada na primeira etapa da Educação Infantil em uma escola da rede privada da cidade de Votorantim. Lembro-me de gostar muito do ambiente, de meus amigos e professora, as carteiras eram organizadas em alguns pequenos círculos. A sala tinha brinquedos em prateleiras que conseguimos alcançar e um cantinho aconchegante com almofadas e tatames, onde poderíamos nos deitar se cansados. Quando fui para o 1º ano do Ensino Fundamental, com 5 anos de idade, me mudei de escola e lá já não tinham mais brinquedos ao nosso alcance, mas somente quando a professora nos permitisse ter acesso à eles. Nossas carteiras eram enfileiradas e o cantinho aconchegante já não existia. Me adaptei rápido à nova escola, mas sempre lembrava da antiga com muita saudade, pois para mim lá ficou um pouco da minha liberdade.

Durante minha primeira infância, dos 0 aos 6 anos de idade, fui filha única, mas contava com parceiros em minhas brincadeiras, colegas da igreja, vizinhos ou filhos de amigos dos meus pais. Os anos passaram e em 2008 ganhei um companheiro brincante disponível todos os dias, sem hora para chegar e ir embora, meu irmão mais novo Filipe. Em nossa casa tivemos acesso à um amplo quintal que foi berço de muitas aventuras e descobertas, além de montar nossa própria escola com lousa, mesa, cadeira e giz, também gostaríamos de representar e recriar cenas que assistimos em novelas e filmes, gravamos as encenações com uma querida amiga de infância, Lígia que era ora nossa diretora performática, ora atriz junto a mim.

Nesse ínterim, outra interface artística que me constituiu foi a dança, ainda com 5 anos de idade comecei a dançar na escola, tínhamos aulas de ballet e música durante as aulas regulares da Educação Infantil. Fazíamos recitais de fim de ano e apresentações em datas comemorativas. Com isso, comecei também a me apresentar na igreja, dancei inclusive na

apresentação de meu irmão Filipe, que é como consagramos a vida daquele novo bebê à Deus e pedimos sua proteção a ele. Desde então a dança me acompanhou em muitas fases da vida, acredito que ela traduz nossos sentimentos em movimentos e é capaz de envolver o outro sem tocar ou falar.

IMAGEM 1: Meu primeiro dia de aula na Educação Infantil.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2006.

IMAGEM 2: Filipe, meu primeiro aluno.



Fonte: Fotografia do acervo da autora, 2012.

No ano de 2019, ao cursar o último ano do Ensino Médio, me senti inspirada a prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia por perceber o quanto eu gostava de ensinar e aprender com meus colegas de turma, em especial, com meu melhor amigo Lucas que me acompanhava diariamente com um sorriso, mesmo quando, para mim, o dia estava cinza.

Poucos meses depois dessa decisão, resolvi conhecer pessoalmente junto aos meus pais, irmão e namorado o *campus* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em Sorocaba em um dia de “Universidade Aberta”, evento anual que consiste em abrir a universidade ao longo de todo um dia para a comunidade conhecer as instalações, os(as) docentes, funcionários(as) e os cursos ofertados. Era um sábado ensolarado de setembro de 2019 e meus olhos brilharam ao me deparar com a estrutura da UFSCar. Lembro-me de subir para o segundo andar do prédio de Aulas Teóricas e Laboratórios (ATLab), conhecido como “Prédio roxo” e seguir uma amarelinha pintada no chão que levava até o LAPED (Laboratório de Pedagogia). Nele havia vários jogos, ações pedagógicas, artes feitas por veteranos e espaços brincantes. Me encantei! É possível dizer que foi amor à primeira vista.

Certamente penso que meu destino, para quem nele crê, estava ligado a esse caminho. Naquele dia tirei foto de um cartaz que dizia: “Bem-vindos à UFSCar, seu futuro começa aqui!”, li esta frase e mentalizei que isso seria verdade em minha vida e anos depois estou aqui, escrevendo esse memorial para a conclusão desse tão sonhado curso.

IMAGEM 3: “Universidade aberta: UFSCar, seu futuro começa aqui”



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da autora, em 30/08/2019.

IMAGEM 4: Ensaio Fotográfico Acolhimento no *campus* da UFSCar Sorocaba no dia da minha matrícula em 2020.



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Durante a graduação, elaborei e reelaborei diversas vezes o que a educação significava para mim. Hoje, carrego-a comigo como símbolo de resistência e amor, é um caminho árduo mas se não for trilhado não há destino a se chegar. Nestes anos me constituí como uma profissional da Educação, Pedagoga e Professora preocupada com o acolhimento e sentimento da criança.

Compreender as linguagens da arte e a forma que elas interpelam a infância para que seja livre, viva e brincante mudou meu olhar para a formação docente. De que maneira posso oferecer uma educação de boa qualidade às crianças se não a obtive? Entre as diversas forças que me atravessaram durante o curso, destaco a disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Lucia Lombardi em que pude desvelar o papel da Pedagoga como mediadora cultural na infância. Realizei essa disciplina de forma obrigatória em 2023 e em 2025 tive a oportunidade de retornar a ela como monitora-pesquisadora e assim construir novos olhares sobre as ações pedagógicas com as linguagens artísticas. A monitoria possibilitou o aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos, com maior compreensão sobre a importância da disciplina de Arte na formação de profissionais da Pedagogia. Destaco especialmente aprendizados no que se refere: às dimensões envolvidas no ensino de Arte do fazer/produzir, da leitura de obras de arte e do contextualizar; ao papel docente na mediação cultural; às didáticas artísticas; à importância da visitação a espaços de cultura; à necessidade de acesso e contato com diferentes culturas brasileiras e internacionais, e com variadas materialidades artísticas na formação de Pedagogas(os). Por meio da intencionalidade artística, materializamos para criança a perspectiva de expressar-se, conhecer-se e conhecer

possibilidades de “ser” musicista, dançarina, bordadeira, desenhista, ceramista, dentre outras muitas possibilidades artísticas-brincantes.

Foi nessa disciplina em 2023, como estudante do 4º ano da graduação na UFSCar, que tive a oportunidade de participar do evento Universidade Aberta, desta vez não como visitante, mas como parte da equipe que acolheu o público. Ofereci-me para colaborar com as ações de acolhimento organizadas pela Coordenação do Curso de Pedagogia, realizadas em uma ampla sala no térreo do mesmo prédio roxo, pela Coordenadora do Curso, Prof^a. Lucia Lombardi. Entre as atividades desenvolvidas estavam o "Mural dos Sonhos", um espaço interativo no qual os(as) visitantes podiam escrever em diferentes materiais disponíveis sobre uma mesa e afixar em um mural os seus sonhos –; a exposição "Portfólios da Pedagogia", composta por registros estéticos e produções artísticas criadas por estudantes do curso, inclusive na qual expus o meu portfólio artístico; e um estande do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE), que teve como propósito apresentar ao público o trabalho desenvolvido pelo grupo e mostrar como funciona a participação em grupos de pesquisa na universidade.

Receber estudantes adolescentes de escolas públicas e suas famílias naquele mesmo espaço onde, anos antes, eu mesma havia sonhado em ingressar na UFSCar foi profundamente significativo. Senti que, de certa forma, um ciclo antes iniciado se fechava, pois agora era eu quem ajudava a abrir caminhos e alimentar os sonhos de quem, assim como eu em 2019, via ali um horizonte possível.

A seguir está meu portfólio-árvore apresentado neste evento. Penso que as artes sejam como uma raiz fecunda que tem seu crescimento alimentado pela experiência e entrega, dela surgem frutos que podem ser doces ou amargos a depender da mediação que recebeu, em meu caso foram belos e marcantes.

IMAGEM 5: Meu Portfólio de Arte.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

IMAGEM 6: Ensaio fotográfico com fragmentos do meu Portfólio de Arte.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

IMAGEM 7: Ensaio fotográfico sobre o evento “Universidade Aberta” de 2023.



Fonte: Acervo de fotografias de Lucia Lombardi. Fotografia central superior feita pela Professora Gabriela Maldonado Sewaybricker.

Nesses anos somei vivências que me fizeram resistir educando e cuidando. Cada sorriso, olhar, colo e brincadeira constituem minha postura docente, mas a cada dia percebo que ainda sei pouco, que tenho muito a aprender com as crianças e com o mundo. Por isso tenho consciência do inacabamento que possuo, como Paulo Freire bem colocou em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 1996). Sou inacabada e penso que por cada espaço que caminho, absorvo um pouco de cada ser e deixo um pouco de mim: não há troca maior do que aquela que acontece em um chão de sala de aula. Não há espaço mais fértil do que esse para se construir aprendizado em união.

Com o passar do tempo sempre me apaixono mais pela educação e pela luta de resistir que temos em nossa jornada. Prestes a concluir o curso, mas já atuando como professora em sala de aula, me banho todos os dias nas águas da esperança de potencializar com amor crianças e adultos a emancipar-se das correntes do silenciamento e aprisionamento de seus corpos e mentes. Por isso, prometo a todas as crianças com quem eu atuar, sempre zelar por seus direitos e possibilitá-las uma infância brincante e acolhedora.

IMAGEM 8: Ensaio com momentos da disciplina Metodologia do Ensino de Arte em 2023, incluindo a presença em nosso *campus* da Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha

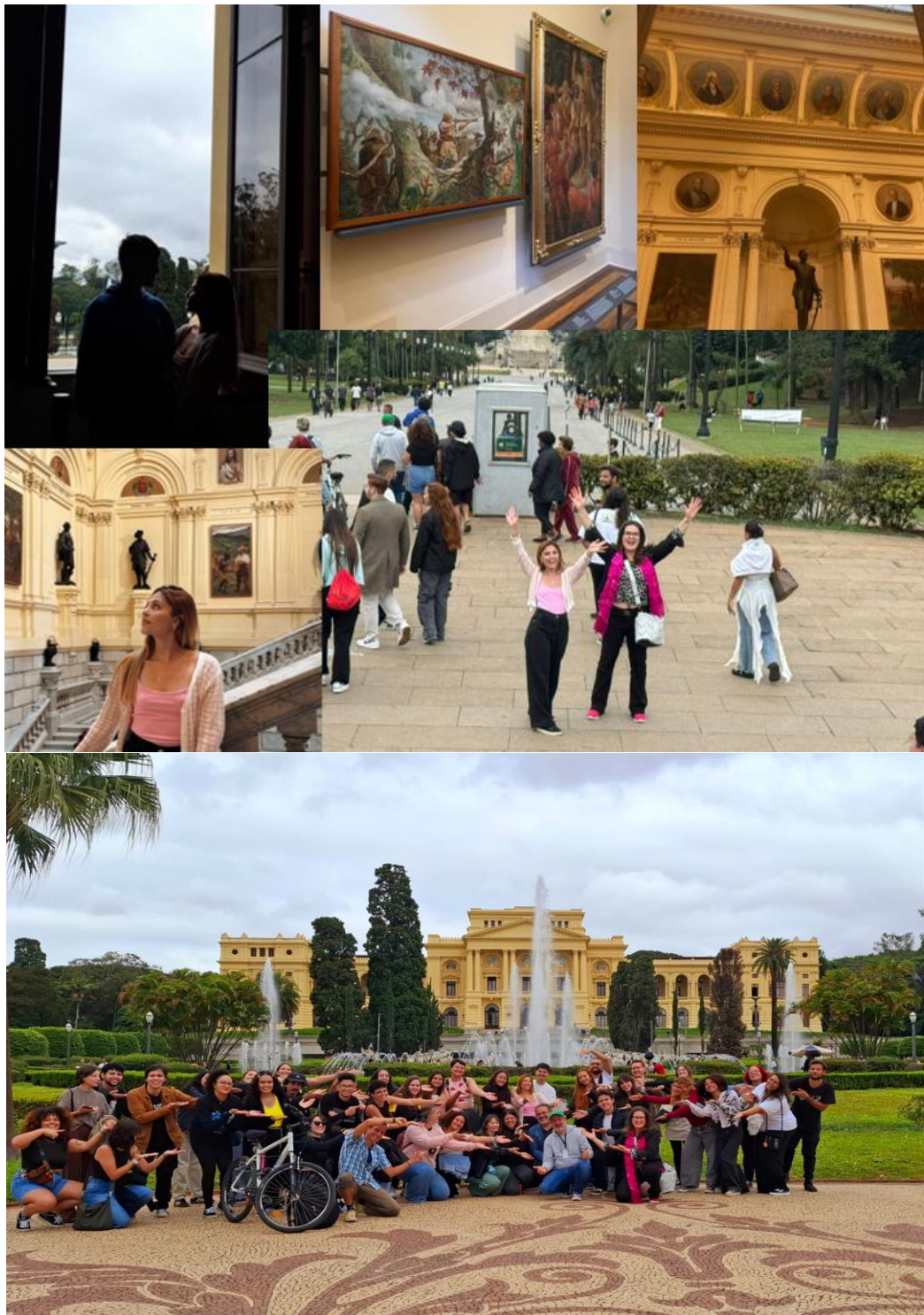


Fonte: Acervo de fotografias de Lucia Lombardi.

A imagem 8 rememora momentos que me marcaram na disciplina de formação artística, como a expedição à galeria e ateliê do artista Ernesto Ferro, a oficina de musicalização infantil, os fazeres e criações em aula e uma aula especial da oferta da disciplina de Arte em 2023 que foi a conferência “Arte Contemporânea e Educação Infantil: encontro com Dr^a. Susana Rangel - uma professorATELIER”, no dia 29 de agosto daquele ano. A convite da Prof^a. Lucia, vinda de Porto Alegre, a Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha, pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), falou sobre as relações entre arte contemporânea e as crianças, entrelaçando estudos da cultura visual com a Educação Infantil.¹

¹ A conferência está disponível no canal do YouTube do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE): <https://www.youtube.com/@giapeufscar5320>

IMAGEM 9: Ensaio Fotográfico da expedição cultural ao Museu do Ipiranga como monitora na disciplina de Metodologia do Ensino de Arte.



Fonte: Acervo da autora e de Lucia Lombardi, 2025.

Considero que o princípio da minha trajetória profissional, na formação inicial, jamais poderia ter sido traçado sem que minha fé em Deus me guiasse e me sustentasse a cada passo, sem as mãos cuidadosas e fortes de minha mãe, os passos duros dados por meu pai, as risadas de meu irmão, os abraços de meu namorado e a escuta das minhas amigas. Sou imensamente grata pela equipe docente, técnicos(as) administrativos(as) e a equipe do Restaurante Universitário (R.U) da UFSCar que exercem seu trabalho com dedicação e amor para que momentos como esse aconteçam com frequência.

Escrevo este memorial como quem abre um baú de brinquedos antigos e, ao tocá-los, reencontra a memória viva de uma infância que me formou. As artes, o brincar e o respeito ao tempo da criança não são apenas objetos de minha pesquisa: constituem minha travessia e meu compromisso ético e profissional como Pedagoga. Tal como expresse na dedicatória deste trabalho, a cada criança que teve sua infância interrompida precocemente, dedico também a esperança de uma escola habitada por profissionais da Educação sensíveis ao valor do brincar e das experiências artísticas, especialmente para aquelas crianças que vivenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

IMAGEM 10: Ensaio fotográfico sobre o primeiro dia de aula, amigas que me acompanharam no curso, foto do primeiro dia refeita em 2023.



Fonte: Fotografias do acervo pessoal da autora.

3. CAPÍTULO II. Metodologia

A presente pesquisa qualitativa tem metodologia mista, combinando uma pesquisa bibliográfica e de natureza exploratória e uma entrevista com duas professoras de pré-escola. Segundo Severino (2002, p.95), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir de registro já disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. A pesquisa exploratória “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” (Severino, 2014, p.107).

Já para o segundo momento, a técnica utilizada para a produção dos dados foi a entrevista semi-estruturada, que, segundo Malheiros (2009), se caracteriza por ser conduzida com base em um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas norteadoras, mas permitindo certa flexibilidade para que a conversa se desenvolva de forma mais fluida e aberta, conforme as respostas da pessoa entrevistada. Essa abordagem possibilita ao(à) pesquisador(a) explorar temas relevantes que possam surgir espontaneamente durante a entrevista, sem se prender rigidamente à estrutura do roteiro. Esse tipo de entrevista é especialmente indicado quando se deseja compreender experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos participantes a determinados fenômenos, como é o caso desta pesquisa.

O tema nasceu mediante as observações e vivências em período de estágio não obrigatório em uma escola particular e posteriormente em um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Sorocaba, no qual foram realizadas conversas com duas professoras do Pré-escola 2, última etapa da educação infantil, ou seja, uma turma de transição para os anos iniciais.

O levantamento bibliográfico foi realizado com o apoio de quadros desenvolvidos em 2014, no contexto das discussões sobre metodologia de pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia e no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE)², em debates com foco específico em tornar o processo de levantamento bibliográfico mais acessível e adequado às pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A proposta desses quadros busca garantir simplicidade e clareza na organização das informações. Assim, sua utilização na etapa de revisão de literatura contribuiu para sistematizar as referências bibliográficas de forma mais ordenada e compreensível, conforme será demonstrado a seguir.

² GIAPE: www.giape.ufscar.br Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3033192032065788

A apresentação da revisão da literatura neste formato permite observar que para certas combinações de palavras-chave foram encontrados muitos resultados, contudo poucos desses foram selecionados para compor a fundamentação teórica do trabalho. Isto ocorreu pois em algumas plataformas houve duplicidade de produções (pois apareceram os mesmos trabalhos em diferentes bases de dados) ou porque os títulos e resumos das pesquisas não atendiam o enfoque principal do presente trabalho.

QUADRO I - Levantamento bibliográfico SciELO

Na Scientific Electronic Library Online – SciELO (<https://scielo.org/>)

Filtro(s) utilizado(s): foram aplicados os filtros de país e no idioma português, selecionando apenas artigos do Brasil e em português.

SciELO - Scientific Electronic Library Online			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Criança AND Sentimento	33	1	LUÍS, J. D. F.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C.. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, p. 521–541, abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWLfq4Z4BsD4QJXy3q/abstract/?lang=pt
Formação Docente AND Educação Infantil	45	1	ANDRADE, E.. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. Educação &

			<p>Realidade, v. 47, p. e115965, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNwhVGrGwSX43pTcSqwTRG/?format=pdf</p>
Transição de série AND Crianças Pequenas	1	0	
Educação Infantil AND Ensino Fundamental	144	4	<p>DIAS, E. M.; CAMPOS, R.. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 244, p. 635–649, out. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/abstract/?lang=pt</p> <p>PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V.. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 27, n. 1, p. 189–197, jan. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/Lt9rCjnVw3VV8WvhvCx98Hh/</p>

			<p>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.researchgate.net/publication/282447705_Faz_de_conta_que_as_crianças_já_cresceram_o_processo_de_transição_da_Educação_Infantil_para_o_Ensino_Fundamental</p> <p>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, v. 37, n. 1, p. 121– 140, jan. 2011 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt</p>
--	--	--	---

QUADRO II- Levantamento bibliográfico no Repositório da UFSCar

(<https://repositorio.ufscar.br/home>)

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado o filtro “Assunto” e esse selecionado na aba “Educação”

Repositório Institucional da UFSCar			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Criança AND Sentimento	205	3	<p>CAVALCANTE, Giovana Albiero Delloso. Os silenciamentos aos sentimentos das crianças pequenas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19272.</p> <p>BRASIL, Marina Augusta de Jesus Silva. Relações entre professor/a e criança na Educação Infantil: um olhar para as experiências de estágio. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14551.</p> <p>CAMPOS, Júlia Novaes de Araújo. Brincadeira apressada: uma</p>

			<p>reflexão sobre o tempo de brincar nos anos iniciais. 2024.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20614.</p>
Formação Docente AND Educação Infantil	240	1	<p>SEWAYBRICKER, Gabriela Maldonado. Memórias docentes e Educação Infantil: diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba - SP. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/255ea83f-f3bd-4536-bd81-5aa69a26593a</p>
Transição de série AND Crianças Pequenas	45	0	
Educação Infantil AND Ensino Fundamental	300	3	<p>AMARO, Vanélli Pires. Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP). 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-</p>

			<p>Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufs.br/items/8441063d-0cdd-4c7e-9184-77f6db337516</p> <p>NOIS, Leticia Joia de. O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufs.br/handle/20.500.14289/14669.</p> <p>SUDO, Desiree Iasmin Cristiana Pereira. Reflexões sobre a opressão do corpo da criança pequena na Educação Infantil. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufs.br/handle/20.500.14289/19308.</p>
--	--	--	--

QUADRO III- Levantamento Bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

(<https://www.teses.usp.br/>)

Filtro(s) utilizado(s): foram aplicados os filtros de palavras-chave e título.

Repositório Institucional da USP			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Criança AND Sentimento	0	0	
Formação Docente AND Educação Infantil			
Filtro “palavras-chave”	100	0	
Filtro “Título”	16	2	BASTIDES, Ana Carolina. Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.47.2012.tde-21092012-115948. Acesso em: 2024-08-19. https://teses.usp.br/tes

			es/disponiveis/47/47131/tde-21092012-115948/pt-br.php FIGUEIRA, Natalia Tazinazzo. O parque como espaço educativo : práticas corporais num projeto de formação de professoras para educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-14102014-143748. Acesso em: 2024-08-19. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-14092022-093303/publico/CESAR_HENRIQUE_DE_MORAES_rev.pdf
Transição de série AND Crianças Pequenas			
Filtro “palavras-chave”	0	0	
Filtro “Título”	9	0	
Educação Infantil AND Ensino Fundamental			

Filtro “palavras-chave”	25	0	
Filtro “Título”	100	3	<p>AGUILLAR, Adriana Maimone. As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. doi:10.11606/T.59.2011.tde-19092011-224809. Acesso em: 2024-09-17. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19092011-224809/pt-br.php</p> <p>LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues de. Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.</p>

			<p>doi:10.11606/T.48.2003.tde-04062021-203332. Acesso em: 2024-09-17. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/4/48134/tde-04062021-203332/publico/Tese_SELMA_LARA.pdf</p> <p>AMERICO, Rafaela Barbosa. O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco. 2022. e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.48.2022.tde-01122022-101430. Acesso em: 2024-09-17. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/4/48138/tde-01122022-101430/es.php</p>
--	--	--	---

QUADRO IV - Levantamento bibliográfico Pergamum - UFSCar
(https://pergamum.ufscar.br/)

Filtro(s) utilizado(s): foram aplicados os filtros de “Pesquisa Avançada”, selecionado a busca por título e o termo “em qualquer posição”.

Biblioteca Virtual Pergamum UFSCar			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa

Criança AND Sentimento			
Filtro “Título”	1	0	
Filtro “Termo livre”	3	0	
Filtro “Assunto”	0	0	
Formação Docente AND Educação Infantil			
Filtro “Título”	0	0	
Filtro “Termo livre”	6	1	COSTA, Samira Lima Da. Corpo, ambiente e afetividade na reconstrução da prática docente. São Carlos, SP, 2001. 121 p.
Filtro “Assunto”	1	0	
Transição de série AND Crianças Pequenas			
Filtro “Título”	0	0	
Filtro “Termo livre”	0	0	
Filtro “Assunto”	0	0	
Educação Infantil AND Ensino Fundamental			

Filtro “Título”	6	0	
Filtro “Termo livre”	29	0	
Filtro “Assunto”	15	1	GEBIEN, Jairo. Brincadeira no ensino fundamental: o que dizem as crianças. Blumenau, SC: Nova Letra, 2012. 139 p. ISBN 9788576827290.

A etapa exploratória visou ampliar o entendimento sobre o tema a partir de vivências profissionais de duas Pedagogas, que têm atuação direta na área investigada. Nesse sentido, foram realizadas conversas orientadas, baseadas em um roteiro semiestruturado, com o intuito de captar os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências relatadas. Essas conversas, compreendidas como instrumento de escuta sensível e investigativa, não objetivam representar ou generalizar discursos, mas favorecem o aprofundamento do olhar da pesquisadora sobre o campo de estudo.

As conversas não envolveram diretamente crianças e não apresentaram riscos mínimos às participantes adultas, que decidiram livremente participar. Ainda assim, os cuidados éticos foram integralmente observados. As participantes foram informadas previamente sobre os objetivos da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante em APÊNDICE A. Ressalta-se que a participação foi voluntária, com garantia de direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer ordem.

As conversas foram pensadas com inspiração em roteiros previamente estabelecidos que orientam um pesquisador sobre o que se deseja saber de uma pessoa ou um grupo (Malheiros, 2011). As duas professoras Pedagogas atuaram em turmas de Pré-escola II na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, ano de 2024. As professoras possuem faixa etária entre 48 a 64 anos de idade e lecionam há mais de 10 anos em escolas da rede pública em diferentes municípios.

As questões foram elaboradas pensando em conhecer os seus pensamentos e conhecimentos a respeito da perspectiva socioemocional da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. As conversas foram planejadas com inspiração naquilo que Malheiros (2011) explica sobre a entrevista, que é algo não apenas realizado como

um instrumento de coleta de dados, mas como uma interação dialógica, na qual quem pergunta e quem responde constrói conjuntamente sentidos. Assim, foram realizadas perguntas, mas permitindo flexibilidade no roteiro à medida que aconteciam as conversas, permitindo aprofundar os temas com escuta atenta, empatia e abertura ao inesperado.

Ainda em relação à ética, para resguardar a privacidade das professoras, foram suprimidas informações que possam identificar seus nomes e os locais de trabalho. Ambas autorizaram a gravação de suas falas, que posteriormente foram transcritas pela própria autora do trabalho.

As oito questões elaboradas anteriormente aos encontros foram as seguintes:

1- Em que ano você se formou pedagoga? Acredita que apreendeu estratégias efetivas para o processo de transição durante o curso?

2- Com quantas turmas em fase de transição (Pré-escolaII ou 5º ano) você já trabalhou?

3- Sobre o Pré-escola II, através de suas vivências e observações, de que forma você sente que as crianças lidam com esse processo?

4- Por meio de suas experiências como pedagoga e com a turma de Pré-escola II, qual você acredita ser o seu papel como docente frente a transição aos anos iniciais? Tanto no âmbito pedagógico, quanto no emocional?

5- De que forma você observa a criança que está transicionando? Existem características emocionais que se repetem?

6- Com toda sua bagagem como professora, você pensa que tem pontos que precisam mudar legislativamente, ou na formação do currículo para que as crianças façam uma transição tranquila?

7- Durante o seu curso, você participou de alguma disciplina, curso/ação de extensão universitária, palestra ou ação de pesquisa que abordasse o processo de transição da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?

8- Você considera importante ou desnecessária a abordagem desse tema durante o curso de Pedagogia? Por quê? Por favor, justifique a sua resposta.

4. CAPÍTULO III. Quadro Teórico

4.1 Aspectos da transição

Transição, (do lat. *transitione*). Substantivo feminino. 1. Ato ou efeito de transitar. 2. Trajeto, trajetória. 3. Passagem de um lugar, de um assunto, de um tom, de um tratamento, etc, para outro. 4. Mudança de fase num sistema; transição de fase. Transição. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 1, n. 2, p. 04–05, set. 1984.

A transição como categorizada acima remete a um caminho a ser percorrido entre um lado e outro e a passagem presente nessa mudança. Na educação ela ocorre de forma recorrente, a cada ano, mudança de professora, colegas de turma, período ou instituição escolar. Contudo, a percebemos mais latente na passagem de um ciclo da educação básica para outro, em destaque nesta pesquisa, este processo presente entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Na disciplina obrigatória do curso de Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba “Escola e Currículo”³ éramos provocados(as) pelo professor Antônio Gouvêa, a observar a nomenclatura destas duas etapas e ao analisarmos inicialmente no campo semântico, Educação Infantil e Ensino Fundamental, o vocábulo ensino na construção da língua portuguesa carrega seriedade, efetividade do processo de ensino-aprendizagem, pois temos Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Já a palavra Educação, passa o sentido de menor rigor, como se fosse menos direcionado e qualitativo.

Além disso, outra questão que se pode notar é a maneira como os espaços se constituem. As salas de aula da Educação Infantil, quanto os materiais como lápis de cor, giz de cera, canetinhas, folhas para desenho e itens de recorte e colagem. Já no Ensino Fundamental, pelo enfoque na produção, o aspecto quantitativo sob o qualitativo, é notável o estímulo individualista das ações da criança. As cadeiras e mesas são organizadas majoritariamente em filas, as atividades em grupo diminuem bruscamente ao passo que o tempo em sala de aula aumenta.

Outro aspecto da transição se dá nos tempos e espaços, o “parquinho” já não compõem a rotina escolar como antes, perde lugar para o material didático pautado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e que com isso visa desenvolver habilidades e competências, de

³ Escola e Currículo. Ementa: Currículo, cultura e conhecimento; planejamento curricular; currículos e programas na legislação vigente. O planejamento e a divisão de trabalho na escola; o papel da equipe e do planejamento participativo na implantação e no desenvolvimento do currículo. Acesso ao componente completo no Projeto Pedagógico do Curso em: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/sorocaba>

forma predominantemente acadêmica, pouco vivenciada e praticada. Não obstante, o brincar em nossa sociedade sempre é visto como um tempo ócio, no qual não se produz, não se aprende, todavia:

É através da brincadeira que a criança estabelece relações de diálogo e comunicação com os adultos, desenvolve sua auto-estima e confiança consigo mesma e com os adultos que a cerca. Para a autora a brincadeira possibilita uma aproximação entre o imaginário e o real, faz com que a criança crie situações imaginárias e busque soluções reais para os acontecimentos cotidianos, sabe assim agir de forma natural na busca de respostas e soluções para os desafios encontrados. (Kishimoto 2007, apud Gebien, 2012, p.19)

Diante disso, é possível compreender o ato de brincar como uma ponte que permite à criança experimentar a realidade fantasiosa com ações concretas a serem desempenhadas em suas próximas vivências reais, ou seja, o brincar também educa.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2010) observaram a dinâmica de transição acontecer em Belo Horizonte, Minas Gerais. E ao compararem suas percepções da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constataram: “Em primeiro lugar, a variedade de artefatos culturais na sala de aula foi muito menor que na sala da educação infantil e conseqüentemente, as atividades possíveis em cada espaço foram diferenciadas.”. Conseqüentemente, outro ponto a se destacar sobre os aspectos da transição é o distanciamento da arte e cultura, uma vez que estas primícias ao ver de majoritária parte da sociedade e por conseguinte de quem elabora o currículo, não possuem a mesma relevância que operações matemáticas ou o processo de alfabetização.

A avaliação é outro ponto que merece realce nesse seguimento, pois na Educação Infantil esta ocorre com aproximações e distanciamentos do Ensino Fundamental. O ato de avaliar pode ser caracterizado como “parte indissociável da prática pedagógica, em uma perspectiva mediadora” Hoffmann (2014, apud Amaro, 2018, p. 6). Contudo, ao revisitar esse termo “perspectiva mediadora”, esse movimento docente não é tão notável no modelo avaliativo do Ensino Fundamental tradicional, que formalmente sistematizada atribui a nota de 0 à 10 às crianças por meio de questões previamente elaboradas para determinado período do ano letivo.

Já para a Educação Infantil esse processo tem sido discutido com intensidade nos últimos anos, a documentação pedagógica é um pilar para isto, uma vez que a observação daquela criança em sua rotina diária transmite com maior afinco e riqueza o desenvolvimento dela. É importante assim, desvincular a Educação Infantil como um período preparatório para o Ensino Fundamental, uma vez que legislativamente essa obrigação lhe é eximida e para além

disso, esse ato carrega consigo a errônea visão da criança como “vir a ser”, visto que ela já é um sujeito de direitos, desejos e indagações.

Podemos destacar em relação à legislação sobre a avaliação na educação infantil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), que em seu Artigo 31, inciso I, determina que a avaliação deve ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Amaro, 2018 p. 12)

4.1.1 A Influência do brincar e das linguagens artísticas na transição escolar

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental também revela-se como um momento delicado em que os corpos infantis são intensamente regulados e moldados pelas estruturas escolares. Segundo Sudo (2024), práticas de disciplinamento, como a imposição de posturas e a limitação dos movimentos corporais, são frequentemente justificadas por uma ideia de ordem que ignora a centralidade do brincar no desenvolvimento infantil, o que configura uma forma de opressão silenciosa e cotidiana.

Parece indiferente que essas crianças sejam levadas ao parque de um ambiente educacional ou a qualquer outro estabelecimento, uma vez que ali, naquele espaço, as relações educativas são eclipsadas, com exceção, por certo, de uma certa pedagogia do corpo. Este, perversamente, permanece confinado à supremacia dos espaços, dos olhares e das vozes que determinam onde, como e quando se movimentar; do que se desviar e também com que materiais se relacionar. Mas também é esse um corpo intimidado por meio de castigos, ameaças, premiações, que se estabelecem a partir da apreciação dos atos que se desviam das normas, infundindo temores, corrigindo, disciplinando comportamentos “inadequados”. E, ainda, um corpo-pronunciado: investido por palavras, gestos e expressões faciais, que se colocam como mandatos, ordens enumeradas e/ou informações abreviadas, centralizadas no comportamento tido como adequado; informações que se caracterizam pela privação do diálogo ou, noutros termos, por uma linguagem predominantemente usada como instrumento de controle que se limita à informação, à restrição, à ordenação, à adesão à norma, raramente convergindo para a narrativa, para o pensamento a respeito das ações, enfim, para a revelação das particularidades. (RICHTER E VAZ 2011, p. 680, apud Sudo, 2024, p. 27)

Essa lógica escolarizante, marcada pela contenção do corpo, é também evidenciada por Aguillar (2011), que cartografou as estratégias de controle nas salas de aula e observou que, apesar das tentativas institucionais de domesticação, os corpos infantis resistem e produzem “linhas de fuga”, reafirmando suas potências. Ambas as autoras denunciam a naturalização de práticas que silenciam a infância: Sudo, ao relatar como “o corpo dócil” é promovido em nome de uma promessa futura e Aguillar, ao afirmar que a escola, mesmo sob um regime disciplinar,

não consegue anular completamente a subjetividade das crianças, pois estas “escapam e criam constantemente”.

Portanto, se as crianças se manifestam de maneira diversa daquela permitida pela professora, elas estão fazendo diferente, elas estão escapando das regras estabelecidas, elas estão fugindo, elas estão se desviando. Estes são os instantes fugazes, de fugas. Nas salas de aula da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, foram percebidos diversos momentos que podem ser caracterizados como escapes, os quais podem ser compreendidos como linhas de fuga. (Aguillar, 2011, p. 156).

Assim, as autoras convergem ao destacar a urgência de uma pedagogia que reconheça o corpo como território de expressão, invenção e direito.

O livre brincar constitui-se como eixo central no desenvolvimento da criança e desempenha papel essencial na transição escolar. Esse processo, muitas vezes marcado por rupturas bruscas na rotina e nos espaços escolares, tende a negligenciar o protagonismo infantil e as especificidades de sua linguagem, especialmente a lúdica. Como observa Nois (2021), ao investigar as percepções das próprias crianças sobre esse momento, é possível perceber sentimentos de perda e frustração pela ausência das brincadeiras e da liberdade de escolha anteriormente vivenciadas na Educação Infantil. E para além disso, o brincar toma para si o fardo de preparo motor para o processo de alfabetização que terá início no 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao entender que é responsabilidade dos anos iniciais do ensino fundamental exercer a função de alfabetização e letramento, acaba tornando-se encargo da educação infantil o desenvolvimento da criança para a futura aprendizagem da leitura. Logo, as atividades de coordenação motora, entre outros aspectos, acabam sendo realizadas com o intuito de deixar a criança "pronta" para aprender a ler e a escrever (Rastelli, 2020. p. 30-31 apud Nois 2021, p.58).

Nesse sentido, o brincar livre deve ser compreendido como linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa pensamentos, sentimentos, experiências e aprendizagens. Tizuko Kishimoto (apud Nascimento, 2020, p. 17) sustenta que brincar é o trabalho da criança, sendo uma forma legítima de aprender e se relacionar com o mundo. Essa concepção, no entanto, entra em choque com a lógica escolar tradicional, que privilegia conteúdos formais e práticas pedagógicas baseadas na antecipação de resultados. Campos (2024) problematiza essa questão ao refletir sobre a escassez de tempos e espaços destinados ao brincar nos anos iniciais, questionando se o direito da criança à escolha sobre como, quando e onde brincar está de fato sendo respeitado nas escolas: “Mesmo quando a escola prevê

momentos de recreio ou atividades lúdicas, há um controle constante do que deve ser feito, quando e como, limitando a liberdade de criação das crianças” Campos (2024).

Além do brincar, destaca-se a importância das linguagens artísticas nesse processo de transição. Segundo Lara (2003), é fundamental que as múltiplas linguagens — como a literatura, a música, a dança, o teatro e o desenho — estejam presentes em um continuum entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, articuladas de maneira expressiva com os saberes escolares. Para a autora, essas linguagens não apenas respeitam as características biopsicossociais da criança, mas também potencializam a aprendizagem, ao promoverem a reflexão crítica, a criatividade e o desenvolvimento integral.

As linguagens artísticas, ao lado do brincar, possibilitam à criança transitar de forma mais sensível e significativa entre os dois níveis de ensino. Elas contribuem para que o processo de alfabetização, por exemplo, seja vivenciado de maneira mais prazerosa, contextualizada e coerente com a lógica infantil. Como aponta Américo (2022), as brincadeiras e os jogos simbólicos ampliam o repertório cultural das crianças, estimulando o pensamento narrativo e contribuindo para a construção de hipóteses sobre a linguagem escrita.

Nesse contexto, é necessário que a escola reconheça a potência do corpo, do movimento e da expressão artística como formas legítimas de conhecimento. Figueira (2014) ressalta que o espaço do parque, por exemplo, pode se tornar um ambiente educativo potente quando ressignificado como espaço de experiências culturais e práticas corporais significativas. Essa perspectiva amplia o entendimento de currículo e rompe com a visão fragmentada e disciplinar da aprendizagem escolar.

Mesmo sendo um rico espaço de socialização, de maneira geral, é possível afirmar que o parque é um ambiente subutilizado nas escolas de educação infantil, por ser considerado mero local de movimentação, correria e liberação de energia, manifestações que não são vistas como culturais, mas que poderiam estar no centro do currículo escolar. (Figueira, 2014, p. 9)

Portanto, assegurar o livre brincar e integrar as linguagens artísticas ao cotidiano escolar são estratégias essenciais para uma transição respeitosa e enriquecedora entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa integração demanda um projeto político-pedagógico consistente, que valorize o protagonismo infantil, os direitos de aprendizagem e as múltiplas formas de expressão das crianças. Assim, é possível garantir que essa passagem não represente uma perda, mas sim uma ampliação das possibilidades de ser, sentir e aprender.

4.1.2 Principais características da dimensão socioemocional da criança de 5 e 6 anos.

Ao tratarmos do termo socioemocional que une a forma que a criança interage socialmente e gerencia suas emoções perante as adversidades e obstáculos que irá vivenciar, é possível encontrar definições de muitos autores e teóricos da educação sobre os estágios de desenvolvimento social, biológico e emocional da criança de 5 e 6 anos, idade essa que passará pela transição entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental.

Henri Wallon possui uma perspectiva psicossocial e pressupõe a constituição do eu, sua relação com o outro e sua influência dos meios e grupos na criança. O autor, nesta perspectiva, divide o desenvolvimento infantil em fases ou estágios. Destaca-se o Estágio Personalista (3 à 6 anos) que abrange o momento de passagem escolar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Lara (2003) diz que o estágio personalista caracteriza-se por uma ênfase de natureza subjetiva e afetiva, tendo como tarefa central a formação da personalidade. Nesse período, observa-se a presença do pensamento sincrético⁴ e uma ampliação significativa do campo afetivo em relação ao estágio anterior, o que exige um trabalho mais aprofundado nas dimensões afetiva e moral. Uma característica marcante desse estágio é a chamada crise de oposição, relacionada ao processo de diferenciação entre o "eu" e o "outro".

É o período em que se podem desenvolver paixões tanto mais carregadas de angústia quanto mais dissimuladas forem: ciúmes de um irmãozinho ou dos pais.(...) O ciúme pressupõe, seguramente, ainda uma certa semiconfusão entre si e as outras pessoas.(...) Dos 3 aos 6 anos o apego às pessoas é uma inextinguível necessidade para a pessoa da criança. Se for privada disso, será vítima quer de atrofia psíquicas, de que seu gosto de viver e a sua vontade guardarão a tara, quer de angústias, que a marcarão por paixões penosas ou perversas. (...) Este é o momento em que, entre nós, a criança passa do jardim de infância para a escola primária. Esta mudança corresponde a uma importante etapa da sua vida psíquica. (Wallon 1995, apud Lara, 2003, p.69-70).

Ainda em sua pesquisa, Lara (2003) disserta sobre um estudo que Jean Piaget realizou com crianças entre 5 e 7,5 anos e observou suas produções verbais durante atividades de desenho e construção livre. A partir dessas observações, classificou as funções da linguagem infantil em dois grandes grupos: a linguagem egocêntrica e a linguagem socializada. A linguagem egocêntrica manifesta-se por meio do monólogo, no qual a criança fala consigo mesma, como se estivesse pensando em voz alta, sem a intenção de se comunicar com o outro.

⁴ O pensamento sincrético é uma forma de raciocínio característica da primeira infância, marcada pela junção de ideias, sentimentos e percepções sem uma lógica formal ou linear. A criança ainda não diferencia claramente fantasia e realidade, nem estabelece relações causais de modo estruturado, misturando elementos de diferentes experiências em uma compreensão global e subjetiva do mundo.

Também pode ocorrer sob a forma de monólogo a dois ou coletivo, evidenciando uma contradição interna: embora a criança envolva outras em sua ação, não demonstra preocupação em ser compreendida, tratando o interlocutor apenas como um estímulo à sua própria atividade.

Já a linguagem socializada revela uma intenção comunicativa mais clara, expressando-se por meio de ordens, súplicas e ameaças, que indicam tentativas de influenciar ou controlar a ação do outro. Além disso, aparece na crítica, caracterizada por observações dirigidas às ações ou produções dos colegas, geralmente com forte carga afetiva, ainda que com limitada elaboração intelectual.

Sendo assim, a criança de 5 a 6 anos, que está em transição entre as etapas da educação básica, segundo Piaget, também passa de uma linguagem e pensamento egocêntricos para formas mais socializadas. Ou seja, trata-se de um período marcado por intensas transformações biológicas e sociais, que atravessam seu desenvolvimento e, conseqüentemente, se refletem em seus sentimentos.

O silenciamento das emoções infantis é uma ação recorrente tanto nos ambientes formativos, quanto no ambiente familiar. Sobre esse tema, Cavalcante (2023) reforça que a relação entre acolhimento e sentimentos é intrínseca, na medida em que a escuta sensível e a postura acolhedora do adulto possibilitam à criança expressar suas emoções de maneira autêntica. Nesse processo, o adulto assume o papel de mediador na construção do entendimento emocional, contribuindo para que a criança reconheça seus sentimentos como válidos e dignos de atenção. A valorização dessas expressões emocionais fortalece o desenvolvimento socioemocional infantil e promove vínculos afetivos significativos. Em contrapartida, a ausência de práticas acolhedoras pode ser intensificada por rotinas escolares rígidas, frequentemente utilizadas como justificativa para a escassez de tempo dedicado à escuta e ao cuidado emocional das crianças.

4.2 Definições da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na legislação educacional brasileira

A Lei nº 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, estabeleceu a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Com essa mudança, os Anos Iniciais passaram a acolher uma nova faixa etária, embora muitas escolas públicas não estivessem adequadamente preparadas, em termos estruturais e pedagógicos para essa nova demanda. A

proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos já vinha sendo discutida há alguns anos no âmbito da legislação brasileira, como revela o trecho abaixo:

De acordo com o (PNE) Plano Nacional de Educação, a determinação legal Lei nº 10.172/2001, do Ensino Fundamental de implantar progressivamente o ensino de nove anos, ou seja, incluir as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental tem dois objetivos: primeiramente de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. GEBIEN (2012, p. 18)

Conseqüentemente, é possível atribuir parte das problemáticas que permeiam a transição escolar da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, no contexto brasileiro, à forma como a legislação vigente foi formulada. Uma vez que a principal motivação para essa antecipação do ingresso foi a escolarização precoce e isso envolve diretamente o encurtamento da primeira infância das crianças de 5 e 6 anos de idade.

Todavia, o Ministério da Educação (MEC) elaborou no ano de 2007 um documento de caráter orientacional denominado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de 6 anos de Idade”. Esse documento divide seus conteúdos em: A infância e a singularidade, a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental demanda uma reorganização profunda das práticas escolares. Conforme o texto: “O ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (BRASIL, Ministério da Educação, 2007, p. 6). Assim, o alerta evidencia a necessidade de preparar o ambiente escolar e os profissionais da educação para acolher com qualidade e sensibilidade essas crianças.

Já na BNCC, aborda-se na seção 3.3 do documento normativo, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reconhecendo a importância de garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e o respeito às singularidades das crianças. O documento enfatiza a necessidade de estratégias de acolhimento e adaptação que considerem aquilo que as crianças

já sabem e são capazes de fazer, além de valorizar instrumentos como portfólios, registros e relatórios que possibilitem a construção de uma trajetória escolar contínua. Também são sugeridas ações de articulação entre os professores das duas etapas, por meio de trocas de materiais, conversas e visitas.

Contudo, apesar de tais apontamentos evidenciarem uma preocupação com a passagem de uma etapa à outra, a BNCC trata o tema de maneira breve e genérica, sem aprofundar as especificidades pedagógicas e emocionais que envolvem esse processo ou fundamentar os argumentos com autores que estudam o sensível da criança. A falta de diretrizes mais detalhadas sobre como operacionalizar essa transição nas escolas e de orientações mais incisivas acerca do papel dos professores e das famílias nesse momento revela a superficialidade com que o tema é abordado, sobretudo diante da complexidade que a transição escolar representa na vida das crianças.

4.3 O papel da(do) Pedagoga(o) em relação à dimensão socioemocional da criança

A formação docente no Brasil, historicamente marcada por uma abordagem técnica, mostra-se, em sua maioria, ainda insuficiente para preparar os futuros professores para lidar com os aspectos emocionais e subjetivos que permeiam a infância. Essa lacuna se torna especialmente crítica no momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Segundo Sewaybricker (2021), embora haja avanços na ampliação de cursos de pedagogia, persistem desafios quanto à qualidade da formação oferecida, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos e ao acolhimento de sua individualidade emocional.

Essa ausência de preparo se reflete na atuação profissional, muitos professores sentem-se despreparados para lidar com as emoções das crianças, justamente porque também não aprenderam a lidar com os próprios sentimentos durante sua formação. Como afirma Brasil (2021, p.34), “se nós, professores, adultos, seguimos escondendo nossos sentimentos de nós mesmos e de todos e sem saber lidar com eles, como vamos esperar que as crianças saibam fazer isso?”. Essa observação evidencia a urgência de incorporar uma perspectiva de formação que valorize os processos emocionais, tanto dos educadores quanto dos educandos.

A atuação do professor na primeira infância exige uma postura experiencial, que implica sensibilidade, escuta ativa, olhar sensível e capacidade de perceber o vivido da criança. Portugal e Laevers (2010, apud Luís; Andrade; Santos, 2015) propõem a “atitude experiencial” como

um caminho possível para garantir o bem-estar emocional das crianças no processo educativo. Tal postura requer do educador disponibilidade e empatia, favorecendo relações significativas baseadas no respeito, na autonomia e na estimulação sensível e intencional.

No entanto, a realidade encontrada nas escolas revela uma desconexão entre os ideais de uma educação íntegra e a formação efetivamente recebida nos cursos de pedagogia. Andrade (2022) destaca que, apesar de a formação continuada ser apontada como estratégia para suprir lacunas da formação inicial, ela ainda ocorre de forma desarticulada com o cotidiano escolar e sem considerar os saberes práticos produzidos na experiência concreta dos professores. A negligência em abordar a dimensão emocional das práticas educativas compromete não apenas o desenvolvimento pleno da criança, mas também a qualidade das interações estabelecidas em sala de aula.

4.3.1 Formação de futuras(os) Pedagogas(os) para a atuação profissional no momento da transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam a centralidade da escuta, da valorização das infâncias e do respeito ao tempo e ao ritmo de cada criança. Contudo, tais princípios nem sempre encontram respaldo na formação docente, especialmente na inicial. A pesquisa de Bastides (2012) aponta que, embora programas como o PEC-Municípios tenham promovido certa aproximação entre teoria e prática, muitos cursos de formação ainda operam com uma lógica fragmentada, que negligencia a complexidade das relações escolares e a escuta sensível como ferramenta pedagógica.

No campo da formação continuada, observa-se que sua eficácia está condicionada à articulação com o cotidiano escolar e à valorização dos saberes construídos na experiência. Andrade (2022) defende que os espaços-tempo da escola infantil devem ser compreendidos como territórios formativos, nos quais a prática docente pode ser transformada desde que as condições institucionais — como tempo para o planejamento coletivo e valorização profissional — sejam respeitadas. Segundo a autora, a formação continuada deve considerar as especificidades da infância e as dinâmicas afetivas que estruturam a ação pedagógica, sobretudo em momentos de transição, como a entrada no ensino fundamental.

Essa transição, muitas vezes marcada por uma antecipação de conteúdos formais e pelo abandono das práticas lúdicas e afetivas típicas da educação infantil, revela a tensão entre duas

culturas escolares distintas e conseqüentemente a forma com que pedagogos(as) administram essa passagem. Como analisa Sewaybricker (2021), compreender a infância exige reconhecer a criança como protagonista e sujeito histórico, o que implica repensar práticas docentes que ainda reproduzem modelos desatualizados. A autora argumenta que: “As concepções de educação e os valores da formação docente não se excluíram do processo transformador do tempo” (SEWAYBRICKER, 2021, p. 9)

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que a transição escolar não é apenas um deslocamento físico ou administrativo, mas uma mudança profunda nas experiências subjetivas da criança. Como enfatizado por Brasil (2021), o respeito, a confiança e o afeto devem ser os pilares das relações pedagógicas, sobretudo com crianças pequenas que enfrentam esse momento com expectativas, medos e necessidades emocionais específicas. Para que essa transição seja vivida de maneira acolhedora e positiva, é preciso que os professores estejam formados — e continuamente formando-se — para olhar e escutar as crianças em sua totalidade, compreendendo seus sentimentos como parte legítima do processo educativo.

A formação docente, portanto, precisa ser repensada à luz de uma concepção ampliada de educação, que considere os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças não apenas em termos cognitivos, mas também emocionais, relacionais e culturais. Trata-se de integrar ao currículo da pedagogia dispositivos que favoreçam a autopercepção dos futuros educadores, o desenvolvimento de escuta ativa, empatia, mediação de conflitos e criação de vínculos afetivos com os alunos. Como já indicava Freire (1996), não se pode ensinar sem antes estabelecer uma relação dialógica e humanizada com o outro.

5. CAPÍTULO IV. Análise das conversas com professoras

5.1 Conversas com docentes

A pesquisa de Martinati e Rocha (2015) realizada com docentes e crianças que estão no processo de transição, inspirou o processo de realização das Conversas das duas professoras de Educação Infantil da rede pública municipal de Sorocaba que lecionaram em turmas de Pré-escola II, durante o ano de 2024. Na obra das autoras destacam-se muitas falas e momentos das crianças que evidenciam a falta do livre brincar, e também sofrimento na transição e falas da docente que evidenciam a ausência de um olhar sensível para o tema. Portanto, o desejo de dialogar com as duas Pedagogas era por observar as falas que surgiram acerca da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir disso, foram utilizadas perguntas formuladas de acordo com os textos embaixadores e algumas das inquietações acerca do tema, iriam contribuir ainda mais com a desenvoltura desse estudo. Essas perguntas formam um roteiro que pode ser especificado como:

Uma trilha a ser utilizada pelo pesquisador, não um trilho. Significa dizer que o entrevistador não necessariamente deve se ater a coletar as informações que estão previstas no roteiro, mas estar disponível para encontrar dados para os quais não estava preparado. (Malheiros, 2011, p. 197).

O processo transcorreu de maneira tranquila. Inicialmente, foi realizado um diálogo com ambas as docentes, no qual lhes foram apresentados os objetivos da pesquisa, bem como as inquietações da pesquisadora em relação à transição da infância para o ensino fundamental. As professoras demonstraram prontamente identificação com a temática e se dispuseram a colaborar com o estudo. Assim, foram agendadas conversas individuais com cada uma, realizadas no Centro de Educação Infantil (CEI) em um dia não letivo, ou seja, sem a presença das crianças.

A escolha por entrevistá-las também se fundamentou nas observações feitas cotidianamente no contexto do CEI. Cabe contextualizar que, ao lado da unidade de educação infantil, localiza-se uma escola estadual de ensino fundamental – anos iniciais e finais – para a qual são encaminhadas as crianças ao final do Pré-escola II. Esse novo espaço é por elas denominado “escolona”. A partir da escuta sensível das professoras e da percepção da relevância do tema, surgiu a proposta de uma visita à escola estadual, futura instituição escolar dessas crianças.

Com a concretização do passeio, a pesquisadora pôde acompanhar o retorno do grupo ao CEI e registrar falas significativas, tais como: “Nossa, lá é muito grande”, “Lá não tem parquinho” e “Não quero ir para a escolona”. Esses relatos revelaram o impacto da transição no

imaginário infantil e reforçaram a importância de ouvir educadoras que atuam como mediadoras nesse processo. Ao todo, foram elaboradas oito perguntas centrais sobre o tema da transição, as quais estão detalhadas no capítulo de Metodologia.

Abaixo estas terão suas intencionalidades explicadas.

1- Em que ano você se formou pedagoga? Acredita que apreendeu estratégias efetivas para o processo de transição durante o curso?

Além de saber o ano em que finalizaram o curso de licenciatura em Pedagogia, visa-se observar o preparo dado frente a criança na transição da educação infantil para os anos iniciais nos cursos de pedagogia ou antigo magistério das faculdades e universidades brasileiras.

2- Com quantas turmas em fase de transição (Pré-escola II ou 5º ano) você já trabalhou?

Para averiguar se as vivências da docente nessa questão poderiam ser um diferencial para que consiga mediar esse momento de passagem de um ciclo ao outro.

3- Sobre o Pré-escola II, através de suas vivências e observações, de que forma você sente que as crianças lidam com esse processo?

Essa pergunta tem por objetivo saber por meio da opinião e experiência das docentes, os comportamentos e sentimentos demonstrados pelas crianças em processo de transição.

4- Por meio de suas experiências como pedagoga e com a turma de Pré-escola II, qual você acredita ser o seu papel como docente frente a transição aos anos iniciais? Tanto no âmbito pedagógico, quanto no emocional?

Assim pode-se apurar qual a concepção de docência de ambas pedagogas para apoiar as crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

5- De que forma você observa a criança que está transicionando? Existem características emocionais que se repetem?

Busca-se saber se os sentimentos que surgem dessas crianças são comuns ao coletivo ou existe certa singularidade de acordo com fatores externos, seja referente a personalidade ou núcleo familiar.

6- Com toda sua bagagem como professora, você pensa que tem pontos que precisam mudar legislativamente, ou na formação do currículo para que as crianças façam uma transição tranquila?

Para aferir se há conhecimento legislativo sobre o tema e caberia alguma adequação a partir do que viveram com as crianças pertencentes ao processo de transição.

7- Durante o seu curso, você participou de alguma disciplina, curso/ação de extensão universitária, palestra ou ação de pesquisa que abordasse o processo de transição da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?

Compreender se durante o curso de licenciatura em Pedagogia houve algum momento em que o tema tenha sido abordado.

8- Você considera importante ou desnecessária essa a abordagem desse tema durante o curso de Pedagogia? [Opções de resposta: MUITO IMPORTANTE / IMPORTANTE / IRRELEVANTE/ DESNECESSÁRIA. Por quê? Por favor, justifique a sua resposta]

Verificar o nível de relevância do tema na perspectiva das docentes.

Com base nos encontros, é possível realizar uma análise comparativa das ideias expressadas pelas docentes. Ao compararmos as visões em cada conversa sob a ótica de determinada pergunta se torna tangível a conexão entre a teoria que auxiliou bibliograficamente a construção dessa pesquisa e a prática vivenciada na transição escolar na rede pública do Município de Sorocaba.

Em relação à primeira pergunta, ambas docentes iniciaram suas carreiras ao cursar o magistério na década de 90 e posteriormente cursaram a licenciatura em pedagogia após a sanção da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 prevista na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que regulamentou a obrigatoriedade em obter o título de pedagoga(o) para lecionar na Educação Básica do Brasil. Na segunda parte da pergunta, sobre as estratégias para lidar com a transição escolar, durante o curso de pedagogia, as duas disseram que não tiveram disciplinas, aulas ou até palestras voltadas a essa questão.

Outro ponto a se destacar foi o relato de uma das professoras que disse que o curso de pedagogia vivenciado por ela foi na modalidade EAD (Ensino a Distância) e sentiu que foi totalmente burocrático, não houve ensino de parte lúdica ou de arte, como as aulas de música que ela relembra ter cursado durante o magistério. Além disso, cita que seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) não foi avaliado e nem devolvido a ela com os apontamentos de seus professores. Esse fato evidencia a precariedade de muitos dos cursos ofertados para a licenciatura em pedagogia.

O campo da formação de professores é marcado assim por um conflito epistemológico, o que muitas vezes leva os professores a considerar que o saber acadêmico e as discussões teóricas desenvolvidas no interior da universidade não fornecem respaldo para a reflexão sobre as problemáticas enfrentadas na prática cotidiana da docência. (Batides, 2012, p.21)

Já no segundo questionamento, as docentes responderam sobre a quantidade de turmas em idade de transição escolar que atuaram ao longo de suas trajetórias. Pode-se notar que possuem notável experiência com esse processo, a primeira atua simultaneamente com Pré-escola II (última etapa da Educação Infantil) e com o 5º ano (última etapa do Ensino Fundamental I). Já a segunda, por também ser habilitada para lecionar Artes, já ministrou aulas no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, obteve vivências em transições com outras faixas etárias. De certa forma, perceber o momento de transição escolar em demais contextos da educação básica, contribui para expertise da temática e a relação professor e educando nessa dinâmica.

Ao avançarmos para a terceira e quarta perguntas, adentramos a percepção das professoras sobre o aspecto socioemocional das crianças no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como o papel que o(a) pedagogo(a) desempenha nesse processo. Questionadas sobre como observam o comportamento das crianças no último ano da Educação Infantil, uma das docentes destacou a presença de sentimentos como ansiedade, tanto por parte das crianças quanto de seus responsáveis. Mencionou, inclusive, a comparação comum entre a “escolinha” e a “escolona”, demonstrando o medo do novo e a insegurança que acompanham essa mudança. Segundo a professora, os adultos tendem a transmitir seus sentimentos às crianças, motivo pelo qual ela considera o diálogo com as famílias e a escuta sensível como fundamentos essenciais de sua prática pedagógica nesse momento de transição.

Para a outra professora, a expectativa e a curiosidade também são propulsores da infância nessa trajetória e sua responsabilidade como professora no acolhimento das emoções parte também do respeito aos limites de cada criança, ao apoiar o “não quero brincar dessa brincadeira” ou “não quero responder isso na frente dos colegas”, isso revela também o cuidado e a empatia por elas estabelecidas. De fato, Cavalcante (2023) reforça a importância da escuta e da sensibilidade docente diante dos sentimentos infantis, reconhecendo o papel do educador como mediador de experiências afetivas e cognitivas:

A figura do(a) docente é de suma importância nesse processo, muitas vezes o estudante realiza e até mesmo se afeiçoa por determinadas tarefas a partir do envolvimento emocional que estabelece com este profissional, ou seja, irá apropriar-se dos conteúdos escolares a partir do momento que atribuir-lhes sentido pessoal. (Cavalcante, 2023, p. 39)

A quinta pergunta ainda se concentra na percepção e análise dos comportamentos e sentimentos infantis, mas busca compreender se há semelhanças entre os pares durante o processo de transição escolar. Uma das docentes relatou surpresa diante dessa perspectiva,

mencionando que, ao longo de sua trajetória no magistério, nunca havia refletido especificamente sobre esse aspecto. No entanto, ao revisitar suas experiências, destacou a insegurança como uma das emoções mais marcantes vividas pelas crianças nesse momento. Já a segunda apontou para a conquista da autonomia como um fator relevante no Pré-escola II, observando que as crianças demonstram, em suas falas, preocupações relacionadas ao “saber fazer” na nova escola, já no 1º ano do Ensino Fundamental. Esses relatos dialogam com os achados de Dias e Campos (2015), que também identificaram, tanto nos discursos docentes quanto nas ações das crianças, sentimentos como expectativa, insegurança, curiosidade e medo durante a transição.

No sexto questionamento, foi possível notar a falta de conhecimento das professoras sobre o que já está na BNCC, DCNEI e outros documentos e normativas relacionadas disponibilizadas pelo MEC, os quais foram citados e aprofundados nos capítulos anteriores deste trabalho. Portanto, torna-se possível problematizar a formação continuada docente, pois como citado por Andrade (2022, p.8) “O desafio é aliar a prática, que não deixa de ser um saber produzido no/pelo cotidiano, com teorias que embasam e justificam o fazer pedagógico.”

Nas duas últimas perguntas, o enfoque foi coletar dados formativos das pedagogas e ambas revelaram não ter tido acesso a nenhuma disciplina, palestra ou curso que tratasse da temática principal desta pesquisa, entretanto concordam ao dizer que percebem a necessidade e relevância dela para a vivência escolar presente na educação básica.

Considerações sobre a análise

Por meio das considerações apresentadas e das conversas na íntegra, torna-se possível identificar elementos sensíveis que evidenciam a importância da comunicação como eixo estruturante no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, destaca-se também o papel imprescindível da família como agente de apoio emocional e segurança para a criança frente aos desafios característicos dessa nova etapa escolar.

As falas das docentes revelam ainda a maneira como as crianças constroem representações sobre os dois segmentos educacionais, referindo-se à Educação Infantil como “escolinha” e ao Ensino Fundamental como “escolona”. Tal distinção reproduz um senso comum socialmente enraizado, que tende a valorizar o Ensino Fundamental como um espaço mais sério e importante, em detrimento da Educação Infantil, o que reforça visões hierarquizadas e adultocêntricas da infância.

Outro aspecto recorrente nas falas docentes entre uma resposta e outra, é o brincar, compreendido como elemento central da experiência infantil. As percepções relatadas dialogam com a análise de Gebien (2012), que investiga o lugar da brincadeira após a promulgação da Lei nº 11.274/2006, a qual antecipou o ingresso de crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o autor recupera o conceito de brincadeira formulado por Kishimoto (2007, apud GEBIEN, 2012, p. 20), segundo a autora “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento, oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações; caracteriza-se durante toda a infância.”

Apesar de sua centralidade no desenvolvimento infantil, o brincar tem sido progressivamente desvalorizado, substituído por uma lógica escolar pautada na produção de evidências materiais e avaliações de desempenho, reforçando práticas pedagógicas adultocêntricas. Tal perspectiva negligencia o fato de que o processo de ensino-aprendizagem não se inicia apenas com o ingresso no Ensino Fundamental, mas constitui uma trajetória contínua desde o nascimento, especialmente vivenciada de forma intensa na Educação Infantil. A imposição precoce de expectativas sobre o “aprender a ler, escrever e fazer continhas” pode gerar insegurança nas crianças, pois muitas internalizam a crença de que somente a partir dessa etapa escolar é que se inicia verdadeiramente a aprendizagem.

Nesse contexto, as imposições e desvalorizações atribuídas à primeira infância revelam um objetivo velado: acelerar a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, promovendo uma formação precoce e em larga escala de sujeitos funcionais voltados ao mercado de trabalho. A lógica capitalista infiltra-se de maneira sutil nas infâncias, regulando desde cedo o tempo que podem — ou não — dedicar ao brincar, à alimentação e ao descanso. De forma análoga à carga horária de trabalho, as crianças, já a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, passam a ser condicionadas a associar a qualidade de uma atividade à quantidade produzida, internalizando precocemente valores produtivistas.

Dessa forma, a escuta atenta e o diálogo se revelam como práticas fundamentais para assegurar uma transição respeitosa e sensível às necessidades das crianças. No entanto, as docentes destacam que a formação inicial, bem como os cursos de formação continuada e pós-graduação, muitas vezes não contemplam de maneira adequada essa temática. Essa lacuna formativa contribui para a invisibilização dos sentimentos infantis e a perpetuação de práticas escolares que não acolhem integralmente as experiências das crianças durante esse momento de transição.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender a dimensão socioemocional envolvida na transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no papel das(os) pedagogas(os) nesse processo. A investigação, de caráter qualitativo, teve como base a análise bibliográfica e dois encontros com duas docentes da rede municipal de Sorocaba, reveladores de que a transição escolar ainda é, em muitos contextos, marcada por rupturas e negligência das necessidades emocionais das crianças.

Foi possível identificar que, embora os documentos oficiais como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais sinalizam a importância de uma continuidade entre as etapas da Educação Básica, na prática, o processo de transição muitas vezes desconsidera os direitos da criança ao brincar, à escuta e à expressão livre de seus sentimentos. Observa-se que a lógica escolarizante que permeia o Ensino Fundamental acaba por reduzir a infância a uma preparação para a escolaridade formal, esvaziando-a de suas linguagens próprias, como o brincar e a arte, que são fundamentais para o desenvolvimento integral.

As contribuições das professoras reforçam a necessidade de ampliar o debate sobre a formação docente, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento das dimensões afetivas e emocionais das crianças em transição. As experiências relatadas apontam para lacunas na formação inicial de pedagogas(os), bem como para a urgência de políticas públicas e propostas pedagógicas que promovam um ingresso mais sensível e gradual ao Ensino Fundamental. Além disso, o estudo reafirma a centralidade das linguagens artísticas e do brincar como práticas pedagógicas que respeitam os tempos e os modos de ser da infância. Incorporar essas práticas de forma contínua entre as etapas escolares pode significar não apenas um direito garantido, mas também um caminho potente de resistência às formas de silenciamento e contenção do corpo e da subjetividade infantil.

Conclui-se, portanto, que garantir uma transição escolar humanizada e afetiva exige o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de sentimentos e de saberes. Cabe à escola — e, principalmente, à figura da(o) pedagoga(o) — assumir a responsabilidade ética e política de zelar por essa travessia com sensibilidade, escuta e compromisso com o bem-estar emocional das crianças. Que a escola do presente seja um território onde a infância possa ser plenamente vivida, e não apenas um lugar de preparação para o futuro.

7. REFERÊNCIAS

AGUILLAR, Adriana Maimone. As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. doi:10.11606/T.59.2011.tde-19092011-224809. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19092011-224809/pt-br.php>. Acesso em: 17-09-2024.

AMARO, Vanéli Pires. Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP). 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10943>. Acesso em: 02-06-2025.

AMERICO, Rafaela Barbosa. O brincar e o aprender a ler na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.48.2022.tde-01122022-101430. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-01122022-101430/es.php>. Acesso em: 17-09-2024.

ANDRADE, E. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. *Educação & Realidade*, v. 47, p. e115965, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNwhVGrGwSX43pTcSqwTRG/?format=pdf>. Acesso em: 02-06-2025.

BASTIDES, Ana Carolina. Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.47.2012.tde-21092012-115948. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21092012-115948/pt-br.php>. Acesso em: 19-08-2024.

BRASIL, Marina Augusta de Jesus Silva. Relações entre professor/a e criança na Educação Infantil: um olhar para as experiências de estágio. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14551>. Acesso em: 02-06-2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. 2. ed. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental De Nove Anos: Perguntas Mais Frequentes E Respostas Da Secretaria De Educação Básica (Seb/Mec), 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf . Acesso em: 11-07-2025

CAMPOS, Júlia Novaes de Araújo. Brincadeira apressada: uma reflexão sobre o tempo de brincar nos anos iniciais. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20614>. Acesso em: 02-06-2025.

CAVALCANTE, Giovana Albiero Delloso. Os silenciamentos aos sentimentos das crianças pequenas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19272>. Acesso em: 02-06-2025.

DIAS, E. M.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 244, p. 635–649, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02-06-2025.

FIGUEIRA, Natalia Tazinazzo. O parque como espaço educativo: práticas corporais num projeto de formação de professoras para educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-14102014-143748. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-14092022-093303/publico/CESAR_HENRIQUE_DE_MORAES_rev.pdf. Acesso em: 17-09-2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBIEN, Jairo. Brincadeira no ensino fundamental: o que dizem as crianças. Blumenau, SC: Nova Letra, 2012. 139 p. ISBN 9788576827290.

LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues de. Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. doi:10.11606/T.48.2003.tde-04062021-203332. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062021-203332/publico/Tese_SELMA_LARA.pdf. Acesso em: 17-09-2024.

LUÍS, J. D. F.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 521–541, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWLfq4Z4BsD4QJXy3q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02-06-2025.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 254p.

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. Acesso em: 02-06-2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282447705_Faz_de_conta_que_as_crianças_já_cresceram_o_processo_de_transicao_da_Educacao_Infantil_para_o_Ensino_Fundamental Acesso em: 11-07-2025.

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*, v. 37, n. 1, p. 121–140, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02-06-2025.

NOIS, Leticia Joia de. O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14669>. Acesso em: 02-06-2025.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 1, p. 189–197, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Lt9rCjnVw3VV8WvhvCx98Hh/>. Acesso em: 02-06-2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002

SEWAYBRICKER, Gabriela Maldonado. Memórias docentes e Educação Infantil: diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba - SP. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13967> . Acesso em: 02-06-2025.

SUDO, Desiree Iasmin Cristiana Pereira. Reflexões sobre a opressão do corpo da criança pequena na Educação Infantil. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19308>. Acesso em: 02-06-2025.

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (nome completo), R.G., Professora da Educação Infantil, autorizo a utilização das minhas falas para compor os estudos e análises do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) denominado “A perspectiva emocional da transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental”, da estudante pesquisadora Rebeca Machado, R.A. 762088, e-mail rebeca4@estudante.ufscar.br, orientada pela Profª. Drª. Lucia Lombardi, e-mail lucialombardi@ufscar.br, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar)

Estou ciente de que meu nome não será exposto e nem divulgado na apresentação do trabalho e que o/a estudante me fará a devolutiva da pesquisa, ao final do estudo, me entregando ou apresentando o conjunto de resultados obtidos.

Sorocaba, dia, maio, 2025.

Assinatura