



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM**

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O  
ISOLAMENTO DAS INTERAÇÕES**

**FORTALEZA**

**2023**

**TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM**

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O  
ISOLAMENTO DAS INTERAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Ceará como requisito parcial para  
obtenção do Título de Licenciada em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Georgia Albuquerque  
de Toledo Pinto.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A545t Amorim, Tainara Suyane dos Santos.  
A transição da educação infantil para o ensino fundamental : O isolamento das interações /  
Tainara Suyane dos Santos Amorim. – 2023.  
61 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de  
Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto.

1. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2. Isolamento Social. 3. Interação.  
I. Título.

CDD 370

---

**TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM**

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O  
ISOLAMENTO DAS INTERAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Ceará como requisito parcial para  
obtenção do Título de Licenciada em  
Pedagogia.

Aprovada em: 11 / 07 / 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Tania Vicente Viana  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Camilla Rocha da Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que  
fizeram parte da minha caminhada acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sido minha fortaleza durante todo meu processo na graduação, desde o 1º semestre até aqui, por Ele ter me dado forças para aguentar e resistir. Obrigada, Deus, por não ter desistido de mim. Só por causa do Senhor eu consegui chegar aqui.

Agradeço aos meus pais pelo apoio e por acreditarem na minha capacidade. Suely, minha Mãe, você é força, me inspiro muito em você. Obrigada por sempre ter lutado por mim e sempre ter me defendido, eu te amo muito. Sem você, eu não teria chegado aqui. Tarcito, meu Pai, você sempre acreditou muito em mim e agora eu sei que tudo que o senhor dizia que eu poderia fazer eu estou conseguindo, e estou começando a acreditar em mim também, muito obrigada. Te amo.

Agradeço a minha irmã, Sophia Taylane, por estar sempre disposta a me ajudar no que pode. Mesmo ela sendo uma criança, ela cuidou de mim. Sempre que eu tive um dia cansativo de estudo e trabalho, ela me ajudou a recolher todo o material, e, quando estava imersa em minha pesquisa, ela estava constantemente me auxiliando, trazendo água e entregando materiais que eu precisava, ela me ajudou demais. Te amo, minha cria.

Obrigada à minha orientadora, Dra. Prof.<sup>a</sup> Georgia Albuquerque, primeiramente por ter aceito ser minha orientadora, e também por ter se dedicado às análises da minha escrita e pela as indicações de leitura. E por fim, obrigada por me fazer entender o papel social de um Trabalho de Conclusão de Curso, pois eu, com meu olhar de graduanda, quis, como as pessoas dizem, “abraçar o mundo com as pernas”. Eu queria falar de todos os conceitos interacionistas de Vygotsky e ligá-los com Wallon e Piaget, mas, em um dos primeiros dias de orientação, ela me explicou que o que torna nossa pesquisa relevante é a profundidade com a qual ela é trabalhada, e não a quantidade de informações que nós inserimos. Depois desse dia, meu olhar perante meu próprio TCC mudou.

Estou muito agradecida a todos os meus amigos de caminhada de vida, que permaneceram comigo em meus bons e maus momentos, e esse muito obrigada vai para Sheila Tamires, Leticia Sampaio, Eliza Faustino, Matheus Adeodato, Michele de Souza e Breno Santos. Vocês têm um lugar muito especial no meu coração. Obrigada a todos por terem se esforçado e ido na defesa desse trabalho, isso foi muito significativo para mim, de verdade.

Estou muito agradecida aos meus amigos e colegas de caminhada na graduação, que tornaram este caminho mais fácil, pois a entrada na Universidade é um baque muito grande, mas vocês me acolheram e tornaram mais feliz a minha passagem por aqui. Existe um ditado

que diz assim:  *você é a média das 5 pessoas que você mais convive*. Eu lembro de ter falado isso para vocês e disse que eu queria aprender com vocês, pois eu não me sentia à altura da inteligência de vocês, mas vocês nunca olharam isso, sempre elencaram os meus pontos positivos e diziam que eu também era inteligente e, mesmo eu não aceitando esse elogio, vocês sempre me apoiavam. E, sabe, pode até ser presunçoso da minha parte, mas agora eu até me sinto um pouco inteligente. Por isso e por mais mil motivos, eu só posso dizer: Obrigada por tudo, Rian Rodrigues, Leonardo Gregório, Ana Leticia, Isabele Barbosa, Paulo Clayton, Suyane Lima e Joabe Campello. Meus dias na UFC seriam tristes sem vocês neles.

Meu querido amigo Rian Rodrigues, eu tenho muito o que lhe agradecer, e nem sei como começar, obrigada por ser tão atencioso e prestativo. Lembro de todos os dias em que você perguntava pelo meu TCC e mesmo quando eu estava meio desanimada você sempre me incentivava a continuar escrevendo, obrigada por me perguntar como estava a escrita, e não com um aspecto julgador, mas sim de incentivo. Obrigada pelas indicações de leitura, isso só me fez perceber o quão você prestava atenção nas minhas inseguranças em relação a minha escrita, lembro quando você me indicou a leitura do livro de Oliveira, esse livro me ajudou demais a analisar a teoria de Vygotsky com um viés educativo. Por fim, queria agradecer por ter feito e refeito a revisão deste trabalho. Obrigada por tudo!

Leonardo Gregório, obrigada por ter aceito o convite para analisar esse trabalho, quando ele ainda estava em desenvolvimento, seu olhar tão criterioso e crítico foram essenciais para o trabalho final, seus apontamentos foram muito pertinentes, pois me fizeram desenvolver certos aspectos na escrita. Meu muitíssimo obrigada!

Ana Letícia, minha amiga, você foi muito importante na escrita deste trabalho. Lembro de nossas manhãs no LaCom (Laboratório de Computação) da Faced, nossas manhãs de terça - feira sempre eram muito produtivas e alegres. Obrigada por me ajudar sempre com sinônimos de palavras, você é muito boa nisso! Por fim, agradeço por todo o apoio que me deu nesse processo de escrita, por todos os abraços de manhã cedo e por me acolher quando eu estava triste. Você me ajudou demais a construir esse trabalho, direta e indiretamente.

Agradeço ao meu namorado, Jean Ribeiro, pela parceria que teve comigo, me incentivando sempre a continuar em frente e, me acalmando em meus momentos de ansiedade na escrita e defesa deste trabalho, mesmo eu duvidando da minha capacidade, ele não duvidou, e isso me motivou bastante, e também me fez perceber o quão ele acredita na minha capacidade. Obrigada por ter estado comigo neste momento tão importante para mim, me ajudando, incentivando e me acalmando.

Quero agradecer também à escola que abriu as suas portas para minha pesquisa. Obrigada!

O meu muito obrigada para a professora que abriu a porta de sua sala de aula para que pudesse observar e fazer minha pesquisa e que me ajudou no processo de conversa com os responsáveis das crianças.

Meu muitíssimo obrigada às crianças que toparam participar de todo o processo de pesquisa, que, nas entrevistas, mostraram a realidade vivida nas salas de aula e que me acolheram tão bem, deixando sempre uma cadeira ao lado direito da sala para que eu fosse “estudar” com eles.

Agradeço grandemente à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Viana e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Camilla Rocha, por terem aceitado meu pedido para compor banca avaliadora deste TCC e terem se disponibilizado para avaliá-lo. Cada professora foi chamada por poder avaliar mais criticamente cada parte do trabalho, a professora Tania Viana poderia avaliar a pertinência e argumentação sobre a ligação das transições escolares e o sociointeracionismo de Vygotsky. A professora Camilla Rocha poderia avaliar as argumentações relacionadas ao Ensino Fundamental. E a professora Georgia Albuquerque, minha orientadora, poderia avaliar toda a construção do trabalho baseado nas transições da Educação Infantil. Sei que todas poderiam avaliar todo o conjunto do trabalho, mas chamei uma de cada área em específico para que assim, pudessem apontar erros ou pontos a serem melhorados na composição deste TCC. E assim, quero agradecer a todas por suas considerações sobre este Trabalho de Conclusão de Curso, em suas avaliações no dia da defesa deste trabalho percebi o quão atenciosa e minuciosa foi a leitura de cada uma, e por isso, agradeço grandemente, saibam que vocês contribuíram bastante para o resultado final deste trabalho. Meu muitíssimo obrigada!

Agradeço as minhas colegas de turma Lucilene Sousa, Tainara Ribeiro e Ticiano Costa, pela parceria e companheirismo.

Agradeço a minha Tia Silvia e meu tio Josimar por todo o incentivo.

Meu enorme agradecimento a todos que se dispuseram e puderam comparecer no dia da defesa deste trabalho.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação que fizeram parte da minha caminhada. A construção desta pesquisa só se deu pela composição de todas as disciplinas pela qual já passei. Esse agradecimento especial vai para as professoras Kelly Menezes, Heulalia Rafante, Tania Viana, Adriana Eufrásio, Silvia Helena, Isabel Ciasca, Bernadete Porto, Maria José Barbosa, Adriana Limaverde, Georgia Albuquerque, Jakeline Andrade e Juscildeide Castro e os professores Wagner Andriola e Ruy de Deus.

E, por fim, agradeço à Faculdade de Educação da UFC, por ter me proporcionado tanto enriquecimento na minha formação, e a todos os funcionários da Faced, em especial aos que me ajudaram na composição deste TCC, sendo com palavras de incentivo, ligando as luzes quando eu estava estudando, me dizendo os melhores locais para estudar etc. Vocês são demais.

Enfim, meu muitíssimo obrigada!

“O aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1984 apud REGO, 2001, p. 71)

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve por objetivo compreender como a falta do ambiente físico escolar, em tempos de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, influenciou o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: 1º) Entender como ocorrem as transições escolares; 2º) Observar como o isolamento social influenciou na entrada e na permanência dessas crianças no Ensino Fundamental; e 3º) Analisar os comportamentos das crianças em relação à sua entrada e permanência no EF. Metodologicamente, este trabalho é baseado em uma abordagem qualitativa. Foi realizada uma pesquisa de campo, na qual os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas com as crianças e observação in loco em sala de aula. Para a compreensão do tema proposto, a base teórica principal foram os seguintes autores: Cruz e Fochi (2018), Martinati e Rocha (2015), Motta (2013), Oliveira (1993), Palangana (2015), Carvalho e Ibiapina (2009), Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019) e Vigotski (2007). Para a compreensão das transições na Educação Infantil, foram consultados os seguintes documentos oficiais sobre educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME). Levando em consideração o aspecto *sui generis* do momento pandêmico e a suspensão das atividades presenciais, também foram utilizados, para embasamento, documentos surgidos na pandemia voltados para as atividades educativas. A investigação incidiu sobre um grupo de crianças do 1.º ano, uma vez que ficaram quase dois anos em casa e, devido ao Isolamento Social, não tiveram a transição presencial da EI para a EF. Concluímos que um bom processo de transição é aquele que acolhe a criança e que a faz se sentir pertencente àquele local, o que torna a mente mais apta para o aprendizado. Além disso, também ressaltamos que a perda desse espaço físico para as crianças trouxe prejuízos para a sua entrada e a permanência no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Isolamento Social; Interação.

## ABSTRACT

This Course Conclusion Work aimed to understand how the lack of a physical school environment, in times of social isolation, caused by the Covid-19 pandemic, influenced the transition process of children from Early Childhood Education to Elementary School. The specific objectives were: 1º) To understand how school transitions occur; 2º) To observe how social isolation influenced the entry and permanence of these children in elementary school; and 3º) To analyze the children's behaviors in relation to their entry and permanence in PE. Methodologically, this work is based on a qualitative approach. A field research was carried out, in which the data collection instruments were semi-structured interviews with the children and on-site observation in the classroom. To understand the proposed theme, the main theoretical basis were the following authors: Cruz and Fochi (2018), Martinati and Rocha (2015), Motta (2013), Oliveira (1993), Palangana (2015), Carvalho and Ibiapina (2009), Conceição, Siqueira and Zucolotto (2019) and Vigotski (2007). In order to understand transitions in Early Childhood Education, the following official documents on education were consulted: the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the Guidelines for the child's transition process from Early Childhood Education to Elementary School of the Municipal Department of Education (SME). Taking into account the sui generis aspect of the pandemic moment and the suspension of face-to-face activities, documents that emerged in the pandemic were also used to support educational activities. The research focused on a group of 1st grade children, since they stayed at home for almost two years and, due to Social Isolation, did not have the face-to-face transition from EI to EF. We conclude that a good transition process is one that welcomes the child and makes them feel belonging to that place, which makes the mind more apt for learning. In addition, we also emphasize that the loss of this physical space for children has been detrimental to their entry and permanence in elementary school.

**Keywords:** Transition from Early Childhood Education to Elementary Education; Social isolation; Interaction.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
SME	Secretaria Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS MARCOS DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>As transições na Educação Infantil</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Especificidades ..</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>CONCEITOS INICIAIS DO SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY ....</b>	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>A transição escolar e as contribuições de Vygotsky</b> .....	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>31</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização geral da pesquisa</b> .....	<b>31</b>
<b>4.2</b>	<b>Contexto e <i>locus</i> da pesquisa</b> .....	<b>33</b>
<b>4.3</b>	<b>A amostra</b> .....	<b>34</b>
<b>4.4</b>	<b>Procedimentos</b> .....	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>O ISOLAMENTO DAS INTERAÇÕES</b> .....	<b>37</b>
<b>5.1</b>	<b>A importância das vivências da Educação Infantil para as transições escolares: Recapitulações</b> .....	<b>37</b>
<b>5.2</b>	<b>Percalços do Isolamento das interações</b> .....	<b>38</b>
<b>5.3</b>	<b>Os comportamentos de inadaptção</b> .....	<b>40</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Da sala de referências para a sala de aula: o rompimento com as regras do 1º ano .....</b>	<b>41</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Da rotina flexível à rotina rígida: a fuga da rotina escolarizante .....</b>	<b>44</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Das atividades lúdicas para tarefas acadêmicas: o choro frequente pelas tarefas .....</b>	<b>45</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>49</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>50</b>

<b>APÊNDICE A – TABELA SOBRE AS MATRÍCULAS DAS CRIANÇAS NAS TURMAS DE 2019 ATÉ 2022 .....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A COORDENAÇÃO .....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PROFESSORA ..</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA AS CRIANÇAS .....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi compreender como a perda do ambiente físico escolar, em tempos de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, influenciou o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para que seja compreendido nosso objeto de estudo, consideramos importante situá-lo no momento histórico em que essa pesquisa se passou.

No ano de 2019, surgiu, na cidade de Wuhan, na China, o coronavírus (Sars-CoV-2), responsável pela doença conhecida como Covid-19. No Brasil, considerando os dados de 2021 do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass), a COVID-19 acarretou a morte de mais de 247 mil pessoas. Foi notório que ocorreram diversas mudanças no comportamento da humanidade, pois foram tomadas medidas para diminuir o contágio pelo vírus.

Reconhecida a gravidade da Covid-19 e com a confirmação dos casos no Brasil, foram publicados decretos estaduais que estabeleceram o isolamento social como medida emergencial para a contenção da contaminação pelo coronavírus. Nesse sentido, foram suspensas as atividades educacionais presenciais em todas as escolas, faculdades e universidades, das redes de ensino públicas e privadas.

Gradativamente, foram se intensificando os debates sobre as consequências da suspensão. Dessa maneira, decisões foram sendo tomadas para a continuação do ano letivo através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), “advinda pela pandemia do coronavírus, na qual as recomendações de isolamento social são impostas” (MORAIS; GARCIA; RÊGO; ZAROS & GOMES, 2020, p. 5), que surgiu “como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica” (Ibidem). Dessa forma, a pandemia da Covid-19 manteve as escolas fechadas, entretanto, o ano escolar continuou seguindo por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

As escolas do Ceará foram fechadas em março de 2020, de acordo com o Decreto Nº33.510, de 16 de março de 2020, e só foram reabertas em janeiro de 2022, como afirma o Decreto Nº 34523, de 29 de janeiro de 2022.

Dessa forma, as crianças que estavam entrando no 1º ano, no ano de 2022, vivenciaram o período do Infantil IV e Infantil V em isolamento social, não passando pelas transições que acontecem durante a Educação Infantil, e tiveram uma ruptura física com a instituição escolar. Dessa maneira, ao retornarem a este ambiente, não voltaram para o espaço da Educação Infantil e sim para o espaço do Ensino Fundamental.

É pertinente levar em consideração que a rotina escolar, somada ao processo de transição, é essencial para auxiliar a adaptação das crianças ao Ensino Fundamental, sendo papel dela promover um espaço de maior acolhimento, a fim de possibilitar o aprendizado das crianças e, por conseguinte, seu desenvolvimento. Esse processo de aprendizado da criança, na perspectiva interacionista, é sempre influenciado pelo contexto histórico, social e cultural no qual ela está inserida.

A motivação de ordem pessoal (MINAYO, 2001) que tenho com essa temática está relacionada à minha experiência de trabalho em um contexto escolar, como auxiliar na Educação Infantil, nos Infantis II e III, antes mesmo de começar a cursar Pedagogia na faculdade. Nesse contexto, as crianças muitas vezes choravam e demonstravam uma série de outros comportamentos, tendo em vista a novidade ocasionada por esse primeiro contato com a escola.

No decorrer de 2018 e início de 2019, eu pude acompanhá-las em processos de transição – as crianças do infantil III indo para a pré-escola e as crianças do infantil II indo para o infantil III – e percebi que algumas crianças se adaptavam mais facilmente às dinâmicas, enquanto outros tinham maior dificuldade. Entretanto, devido à minha falta de subsídios pedagógicos, eu não sabia como mediar essa transição e só pude observá-los.

Embora não haja uma disciplina que trate especificamente sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, houve algumas que me auxiliaram como base essencial para a compreensão dessa temática. No semestre 2021.1, na disciplina de Psicologia da Educação III da Infância à Adolescência, com a professora Tânia Viana, comecei a entender as especificidades do desenvolvimento na infância a partir da perspectiva de teóricos interacionistas, como Piaget, Vygotsky e Wallon, que têm um olhar sensível para o desenvolvimento da criança e para a maneira como as interações da criança com o meio a influenciam. E, no semestre de 2022.2, comecei meu estágio supervisionado na Educação Infantil, sob a orientação da professora Georgia, no Centro de Educação Infantil Paulo Sarasate, e foi a partir dessa experiência que fui percebendo como uma mediação bem feita pode fazer as crianças se adaptarem mais facilmente às transições escolares. Como eu fiquei na turma do infantil III, houve diversas atividades com as crianças, ao fim do ano, voltadas para a transição da creche para a pré-escola, o que me fez perceber a importância da mediação docente nesse processo e o quão significativo ela pode ser.

A motivação de ordem teórico-acadêmica (MINAYO, 2001) está relacionada ao fato de que, no contexto histórico de pandemias, o acervo sobre essa temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresenta-se escasso, sendo inexistente no contexto da

Covid-19. Até o momento do presente trabalho, foram realizadas pesquisas no site da SciELO, no portal da CAPES e no Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará, mas não se obteve resultados de pesquisas brasileiras com tal temática com o recorte da pandemia do coronavírus.

Observando o pouco acervo teórico sobre a temática principal, a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e a inexistência de trabalhos com o recorte temático da pandemia em ligação a transição da EI para a EF, a motivação teórico-acadêmica deste trabalho é servir como uma contribuição para a compreensão desse processo de transição, bem como fornecer um ponto inicial para o entendimento das especificidades ocasionadas pela pandemia da Covid-19.

Além disso, essa pesquisa pode servir de embasamento teórico para a compreensão de algumas dificuldades que nós, futuros(as) pedagogos(as), poderemos enfrentar em nossas salas de referências ou salas de aula, pois não se sabe por quanto tempo as sequelas da pandemia ainda permanecerão em nossa sociedade e, principalmente, nos educandos do EF. Levando isso em consideração, a motivação de ordem prática (MINAYO, 2001) deste trabalho é servir como subsídio para os nossos docentes dos anos iniciais e também para futuros docentes que atuarão no infantil V e 1º ano, de maneira a possibilitar um olhar mais empático para as realidades das crianças em período de pós-isolamento social.

Dado o exposto, esta pesquisa se faz pertinente neste período pós-isolamento, pois, por diversos motivos, o mundo não é mais o mesmo. Todavia, o papel do professor como parceiro e guia do estudante, além de mediador do conhecimento, continua.

Diante do cenário exposto, a questão que me propus a resolver foi: Qual o impacto da falta do espaço físico escolar para o processo de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental para as crianças que, no início do isolamento social, em 2020, estavam na Educação Infantil e que, em 2022, voltaram às atividades educacionais presenciais, como alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?

Partimos do pressuposto de que as interações são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, e, como na pandemia as crianças tiveram que ficar em casa, por causa do isolamento social, nossa hipótese é que a falta espaço físico escolar não permitiu a vivência de interações. Consequentemente, a construção de vínculos que favoreceriam a entrada dessas crianças no EF foi prejudicada, tendo em vista que não vivenciar o cotidiano escolar impacta a adaptação das crianças à escola e, com isso, a entrada no Ensino Fundamental.

Para tanto, os objetivos específicos foram: 1º) Entender como ocorrem as transições escolares; 2º) Observar como o isolamento social influenciou na entrada e na permanência

dessas crianças no Ensino Fundamental; e 3º) Analisar os comportamentos das crianças em relação à sua entrada e permanência no EF.

Para isso, o trabalho foi dividido em 6 partes. No 1º capítulo, a Introdução, apresentamos uma visão geral de nossa pesquisa. O 2º capítulo gira em torno da explicação dos processos de transição na Educação Infantil e o esclarecimento sobre as especificidades da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No 3º capítulo, discutimos os conceitos interacionistas e como eles auxiliam a nossa compreensão sobre os processos de transição escolar.

Após os capítulos destinados à fundamentação teórica, em nosso 4º capítulo apresentamos a nossa metodologia, que são os caminhos metodológicos que percorremos no decorrer da pesquisa. No 5º capítulo, trazemos a análise de dados, em que, fundamentados nos capítulos anteriores, evidenciamos as nossas interpretações de dados da realidade pesquisada. E, por fim, no 6º capítulo, sistematizamos as nossas considerações finais a partir da interpretação da análise de dados, de forma sintetizada, para que seja avaliada a sua coerência com o que nos dispusemos a responder.

## 2 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS MARCOS DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A instituição Escolar é o espaço físico que oferece oportunidades para o fortalecimento dos vínculos, da cultura da infância e da emergência das múltiplas linguagens das crianças. É por meio dela que a criança é apresentada ao mundo social, pois, muitas vezes, é na Educação Infantil que ocorre um dos primeiros contatos da criança com o mundo e a cultura fora do ambiente familiar. Sendo assim, a escola deve estar presente em toda a Educação Básica, pois é um fator relevante para a construção de novos vínculos e potencialização de interações, o que resulta em novos aprendizados para a criança.

A escola se torna influente na vida das crianças, pois entendemos que a criança é “[...] uma pessoa que está se constituindo nas **interações** com as outras pessoas, com a cultura, nos seus diversos aspectos, nas suas múltiplas linguagens” (CRUZ; FOCHI, 2018, p. 11 grifo nosso). Assim, a instituição de Educação Infantil tem o papel, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar” (BRASIL, 2018, p. 36). Por isso, ela se “constitui direito da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME, 2010), conforme descrito no Art. 1 da Resolução Nº 002/2010.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, pois é brincando e interagindo com outras pessoas (crianças e adultos) que as crianças constroem novas aprendizagens. Por isso “[...] os professores têm papel fundamental, sendo parceiros privilegiados nos múltiplos processos que propiciam a organização de contextos para as descobertas e aprendizagens, como as brincadeiras, as interações, as explorações e experimentações” (CRUZ; FOCHI, 2018, p. 10), pois, sem o trabalho pedagógico e intencional desse profissional, se torna mais árduo esse desenvolvimento para a criança.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como **objetivo** garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o **direito** à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2010, p.18 grifo nosso)

Observando o objetivo e os direitos da criança na Educação Infantil, percebemos que é neste local em que essas crianças encontram propostas que favorecem a sua sociabilidade, a sua

afetividade, a sua motricidade e que também motivam a ampliação de seus conhecimentos. Por exemplo, quanto ao *incentivo à sociabilidade*, é nesse momento que a criança, em alguns casos, está tendo seu primeiro contato com outras crianças de mesma idade e, nessas interações com pares, o diálogo e a habilidade de conviver são estimulados. Além disso, no que diz respeito ao *fomento da afetividade*, existe uma indissociabilidade entre o cuidar e o educar no trabalho pedagógico (DCNEI, 2010). A Educação Infantil também *impulsiona a motricidade*, pois é na escola que existem condições mais favoráveis para o desenvolvimento da psicomotricidade, por meio da mediação intencional do professor. E, por fim, ela *promove a ampliação de conhecimento*, pois a experiência de conviver com outras crianças e com professoras(es), bem como as conversas e discussões nas salas de referências, permitem que este sujeito construa novas aprendizagens.

## **2.1 As transições na Educação Infantil**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica da criança, sendo dividida em três faixas etárias, que, segundo a BNCC (2018), são: a dos bebês, que vai de zero a 1 ano e 6 meses; a das crianças bem pequenas, que vai de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e, por fim, a das crianças pequenas que vai de 4 anos a 5 anos e 11 meses. E essas crianças são recebidas, respectivamente, no berçário, na creche e na pré-escola.

Nessa etapa, a criança passa por diversos tipos de transições, que "[...] irão colaborar nas transições que terão de passar na vida fora do contexto escolar" (SME, 2016, p. 20). São esses processos que servem de base para que as crianças consigam se adaptar para eventuais mudanças que possam ocorrer na vida cotidiana delas, como, por exemplo, as mudanças de turmas no Ensino Fundamental, uma eventual mudança de professor, ou até mesmo uma mudança de escola, bem como uma possível mudança de casa.

A primeira transição escolar que ocorre para a criança é a saída da instituição familiar para a instituição escolar. É pertinente lembrar, a princípio, que esta não é natural para a criança, pois "[...] é um espaço de socialização diferente do principal espaço que estava acostumada a conviver: a sua casa [...] em um espaço físico com rotinas distintas das que tinham" (Idem, p. 21) e com novas pessoas. É por isso que esse momento de transição "[...] é considerado um período de extrema adaptação e sensibilidade" (Ibidem, p. 20), em que a criança pode ter diversos tipos de reações "como: tristeza, alegria, isolamento, choro, sorrisos e outros" (SME, 2016, p. 20). Assim, os professores "devem planejar estratégias e ações de acolhimento e bem-estar" (Ibidem) das crianças.

Essa primeira transição pode ocorrer em tempos diferentes para cada criança, uma vez que depende de quando os responsáveis a matriculam na instituição escolar de Educação Infantil, podendo ser no berçário, na creche ou até mesmo na pré-escola. É importante salientar que, desde a Emenda Constitucional de nº 59<sup>1</sup>/2009, tornou-se obrigatório o ingresso das crianças a partir de 4 anos. Sendo assim, mesmo que os responsáveis posterguem a entrada da criança na escola, ela ainda viverá a experiência da educação infantil no ingresso na pré-escola e, assim, terá início ao seu momento de inserção<sup>2</sup>.

Uma transição recorrente na Educação Infantil, e que também acompanha o restante da caminhada escolar de todos os estudantes, é a transição de uma turma para outra, em que ocorrem diversas mudanças significativas no contexto escolar, pois são um conjunto de novos fatores, como, por exemplo, uma “[...] nova sala de atividades, nova professora, novos colegas e às vezes até nova instituição” (SME, 2016, p. 26). Dessa forma, na Educação Infantil, "O início do ano letivo é considerado nessa etapa um período de ações de acolhimento dos profissionais que atuam com as crianças e de adaptação das crianças e de suas famílias na nova turma” (Ibidem). Além disso, “[...] é um momento de adaptação também para os professores, que recebem novas crianças, novas famílias e novas histórias de vida desses sujeitos” (Ibidem).

Vale salientar que a gestão e as professoras devem possibilitar ações que facilitem a transição da criança, fazendo a flexibilização da rotina. Quando ocorre a mudança da criança de uma turma para a outra (como, por exemplo, do infantil 2 para o 3, ou do infantil 4 para 5), a rotina geralmente permanece similar à da turma anterior. Entretanto, mesmo com as similaridades de rotina, ainda existem mudanças significativas no espaços e nos sujeitos presentes, essa “[...] flexibilidade [...] envolve sono, alimentação, presença das famílias durante os primeiros dias, de acordo com a necessidade da crianças, que transmite segurança e as ajuda a explorar e conhecer a nova turma/o novo ambiente” (ROSSETTI-FERREIRA; VITORIA; GOULARDINS, 2011, p. 51 apud SME, 2016, p. 26).

Outra transição, que ocorre para as crianças que já estão inseridas<sup>3</sup> na instituição escolar, é a saída da creche e a entrada na pré-escola. Todavia, para as crianças que estão sendo matriculadas somente na pré-escola, estas estarão vivenciando a transição Instituição familiar – Instituição escolar, seguindo o mesmo preceito de inserção.

---

<sup>1</sup> Art. 1 altera o Art. 208. Inciso I - “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009)

<sup>2</sup> “O termo inserção foi utilizado pelas autoras italianas Bondioli e Mantovani (1998) e refere-se ao período em que a criança inicia sua vida escolar, com um olhar ampliado para as interações entre educadores, famílias e crianças” (SME, 2016, p.21).

<sup>3</sup> Inseridas como sinônimo de inserção.

Retornando à ideia anterior, faz-se pertinente o entendimento de que a transição da creche para a pré-escola requer uma

[...] nova adaptação ao espaço físico, às rotinas, às pessoas, às interações delas e de suas famílias [...] é preciso que o professor do último ano da criança a creche (Infantil III), juntamente com outros profissionais que atuam diretamente com a criança, escutem as expectativas e curiosidades das crianças sobre o novo ambiente. (SME, 2016, p. 29).

Sabemos que o(a) professor(a) “[...] não pode viver uma experiência pela criança, pois esta é única e pessoal, mas a observação atenta dos interesses das crianças, das suas perguntas, reações e emoções provavelmente indicará o que se constituirá em boas oportunidades de experiências para elas” (CRUZ; FOCHI, 2018, p. 10). Assim, é partindo desse olhar atento que eles conseguem atuar efetivamente neste processo saudável de transição. É importante ressaltar que os(as) professores(as) devem ter uma atenção para as “[...] especificidades das crianças de quatro e cinco anos” (SME, 2016, p. 29), pois é nessa faixa etária que as crianças têm um salto no desenvolvimento da linguagem, além de apresentarem um crescente interesse nas interações sociais. Dessa forma, é observando esses interesses e os marcos de desenvolvimento que os(as) professores(as) devem atuar.

Ademais, as propostas de atividades para esse novo momento para a criança devem “[...] dar continuidade a experiências ricas que possibilitem sempre as interações e as brincadeiras” (Ibidem, p. 29), pois assim existirá uma continuidade no processo educativo da criança e também respeitará suas vivências anteriores.

Outra transição que eventualmente ocorre na Educação Infantil “[...] se configura uma adaptação no âmbito das interações e das relações afetivas” (Ibidem, p. 33), que ocorre quando existem as mudanças de professores ou até mesmo de outros profissionais da instituição escolar que, por certos motivos, não farão mais parte da rotina escolar das crianças. Por isso, “[...] é necessário que o grupo gestor da instituição organize momentos de despedida dos professores e outros profissionais com as crianças” (Ibidem, p. 33), tendo em vista que “[...] a criança se desenvolve pela interação com outro, pelo apoio do outro, assim, deparar-se com a falta de alguém querido no contexto escolar causa, no mínimo, desconforto” (Ibidem, p. 33).

## **2.2 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Especificidades**

O processo que finaliza as transições desta primeira etapa da educação básica é a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa “passagem [...] representa um marco significativo para a criança” (Ministério da Educação e do Desporto, &

Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 84 apud MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 310), pois é por meio deste processo que as crianças são apresentadas ao Ensino Fundamental. Assim, é por essa tamanha importância no processo educativo que deve ser garantida a “**integração e continuidade dos processos de aprendizagens**” (BRASIL, 2018, p. 53 grifo do autor) que as crianças construíram na Educação Infantil e que estão levando como bagagem cultural para o Ensino Fundamental. Essa transição deve atuar como uma base para que as crianças consigam se adaptar mais facilmente às mudanças dessa nova etapa da educação básica, a fim de que estejam preparadas para as novas aprendizagens que irão construir no Ensino Fundamental, sem que aconteçam rupturas mais difíceis para as crianças.

Sendo assim, é necessário atentar-se “[...] para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas” (BRASIL, 2018, p. 53), dos espaços, das novas regras e das mediações, para não “criar ansiedades e inseguranças” (Ministério da Educação e do Desporto, & Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 84 apud MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 310) nas crianças, sentimentos estes que podem provocar rupturas no processo educativo. Faz-se pertinente salientar que

**Na Educação Infantil, a centralidade do trabalho pedagógico é a atividade lúdica, a rotina é bastante flexível e as crianças possuem mais liberdade e autonomia na realização das atividades. No Ensino Fundamental, o foco é a alfabetização, realizada dentro de uma rotina rígida em que, na maior parte do tempo, as crianças devem ficar sentadas em sala de aula (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 316 grifo nosso).**

Vale ressaltar que, por vezes, segundo Motta (2013), existe no 1º ano a transformação das “crianças em alunos”, o que constitui mais uma marca específica desta última transição.

Dessa forma, as mudanças que caracterizam o primeiro ano podem tornar difícil o processo de entrada das crianças no Ensino Fundamental, por isso se faz tão necessário o planejamento pedagógico voltado para o acolhimento e a continuidade dos processos educativos das crianças, tendo em vista que “[...] as mediações fazem diferença em como as crianças vivenciam a transição” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 311), e “aos adultos cabe a importante função de mediação” (MOTTA, 2013, p. 70).

Nesta transição, os professores do Infantil V devem articular propostas para preparar a entrada de suas crianças no 1º ano. De acordo com a SME, alguns exemplos de articulações que podem ser feitas pelos professores da última turma da Educação Infantil são:

1. Realizar acolhida coletiva com as crianças do infantil V com as crianças do 1º ano;
  2. Oportunizar um momento da turma do infantil V com a professora do 1º ano para atividades de integração;
- [...]

- 5. Apresentar os livros e o material do 1º ano para que as crianças possam manuseá-los;  
[...]
- 8. Fazer visita à sala de aula da escola que irá frequentar e vivenciar alguma atividade;
- 9. Realizar uma roda de conversa durante os meses de novembro e dezembro com as crianças do 1º ano junto com as do Infantil V para saber como acontecem as rotinas de ambas as turmas, o que mais gostam de fazer, o que aprendem, do que brincam. Escutar o que cada uma tem a dizer sobre suas expectativas, seus sentimentos e sobre o que imaginam como será quando estiverem no 1º ano;  
[...]
- 12. Oportunizar as crianças do Infantil V conhecerem a rotina, bem como o material pedagógico do 1º ano, de forma a instigar sua curiosidade;  
[...]
- 15. Proporcionar passeios com as crianças pela escola para facilitar o reconhecimento de espaços físicos, incluindo salas, quadra e banheiros. (SME, 2016, p. 48-49).

Além do trabalho que os professores do infantil V devem fazer em suas turmas regentes, existem outras articulações que podem ser realizadas para oportunizar momentos de intercâmbio entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e, por isso, são feitas com o trabalho em conjunto dos professores das duas etapas. No documento de orientações da SME de Fortaleza (2016), são exemplificadas as atividades de intercâmbio que podem ser feitas, como por exemplo:

- [...]
- 3. Convidar as crianças do Infantil V para assistirem a uma dramatização com as crianças do 1º ano, bem como desenvolver outras atividades, como piquenique;  
[...]
- 6. Entregar às crianças do Infantil V desenhos e bilhetinhos de boas vindas produzidos pelas crianças do 1º ano;  
[...]
- 10. Vivenciar uma rotina da primeira semana semelhante à série anterior.  
[...]
- 14. Promover experiências integradoras entre Infantil V e 1º ano, como contação de histórias, construção de brinquedos, momentos juntos de parque, cinema, passeios, socialização de projetos de culminância coletiva pelas crianças do 1º ano, dentre outras;  
[...]
- 16. Organizar o momento do lanche no refeitório do ensino fundamental, com as crianças da educação infantil e suas respectivas professoras;  
[...]
- 20. Planejar ações/atividades de adaptação e integração ao novo nível, tanto na ‘saída’ quanto na ‘chegada’, quer dizer, pelos professores do Infantil V e do 1º ano do ensino fundamental em um tempo comum, convergente. (SME, 2016, p. 48-49).

Sabe-se que, dentro da escola, existem diversos agentes que participam da vida escolar das crianças. Por isso, o documento da SME (2016) também traz orientações para as articulações que devem ser feitas pela coordenação pedagógica das instituições de ensino, no período de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que são:

[...]

4. Apresentar o material para os pais e as rotinas do 1º ano.  
[...]
7. Socializar com as professoras do 1º ano os relatórios e fichas do Infantil V para conhecer a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança;  
[...]
11. Proporcionar encontros entre as professoras do 1º ano e do Infantil V, para que conheçam as especificidades de cada etapa, como forma de sensibilizá-las para a recepção das crianças;  
[...]
13. Promover estudos com as professoras do 1º ano para refletirem sobre as necessidades e interesses das crianças, possibilitando as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas;  
[...]
17. Conhecer as rotinas e as práticas pedagógicas dos professores de ambos os níveis, identificando as especificidades/particularidades de cada um, bem como a importância da continuidade do processo;
18. Oportunizar encontros entre os professores dos níveis no decorrer do segundo semestre, no sentido de conhecer o perfil cognitivo e socioafetivo das turmas. Momentos de diálogos (de perfis, preferências, fragilidades, demandas, projetos realizados etc.);
19. Conhecer o instrumental de Acompanhamento Processual da Escrita do Nome Próprio (realizado no Infantil V), bem como o Diagnóstico de Escrita (teste das 4 palavras), realizado logo no início do ingresso no 1º ano do ensino fundamental, as avaliações e encaminhamentos pedagógicos deles decorrentes. (SME, 2016, p. 48-49).

É importante entendermos a pertinência dessas articulações, pois “[...] essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento” (Ministério da Educação e do Desporto, & Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 84 apud MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 310) e, dessa forma, auxiliam no processo de transição para as crianças que estão saindo da Educação Infantil e entrando nessa nova etapa, o Ensino Fundamental.

### 3 CONCEITOS INICIAIS DO SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Rússia. Matriculou-se na Universidade de Moscou e, em 1917, formou-se em Direito. Frequentou alguns cursos, como Filosofia, Psicologia, Literatura e História, na Universidade Popular de Shanyavsky, e posteriormente estudou Medicina, a fim de compreender melhor o funcionamento da estrutura psicológica de um sujeito. Em seus trabalhos, pesquisou sobre o desenvolvimento do aprendizado e a construção do conhecimento humano, entendendo que essa construção tinha influência da cultura e da sociedade em que os sujeitos estavam inseridos (OLIVEIRA, 1993).

Vygotsky é considerado um sociointeracionista (PALANGANA, 2015), uma vez que acredita que o meio social, cultural e o contexto histórico interferem no desenvolvimento das pessoas, pois “[...] as funções psíquicas têm origem nos processos sociais porque emergem e evoluem nas relações sociais do indivíduo com o mundo social, histórico e cultural” (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 165). No entanto, não basta o ser humano estar inserido na cultura e na sociedade: para que o aprendizado<sup>4</sup> seja possível, é necessário que haja uma interação entre o indivíduo e o seu meio, pois, para ele, os processos de aprendizado vão estar “sempre envolvendo **interação** social” (OLIVEIRA, 1993, p. 57, grifo nosso).

Suas pesquisas focam nos processos de interação, de forma que, para ele, o desenvolvimento “[...] segue direção que vai do social para o individual porque acontece primeiramente entre pessoas, no nível social ou interpsicológico, e, posteriormente, no interior do próprio indivíduo, no nível individual ou intrapsicológico” (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 172), ou seja, o desenvolvimento se dá através do ambiente social para o sujeito. Esse processo de fazer “uma reconstrução interna de uma operação externa” (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTI, 2019) é o que ele chama de internalização.

Tendo em vista que, para Vygotsky o aprendizado está “incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (OLIVEIRA, 1993, p. 57), o papel do professor se torna essencial para que as crianças atinjam as suas potencialidades, pois ele

---

<sup>4</sup> “Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo **obuchenie** significa algo como “processo de ensino-aprendizagem” [...] Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem assim re-traduzida para o português. Optamos aqui pelo uso da palavra aprendizado, menos comum que aprendizagem, para auxiliar o leitor a lembrar-se de que o conceito para Vygotsky tem um conceito mais abrangente” (OLIVEIRA, 1993 p. 57 grifo nosso).

está preparado pedagogicamente para intervir, se necessário, auxiliando como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) das crianças.

De acordo com a teoria de Vygotsky, a ZDP “[...] é a distância entre o que o aluno sabe fazer e o que o aluno pode aprender a fazer através da mediação” (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTI, 2019), ou seja, trata-se daquilo que a criança ainda não sabe realizar sozinha, mas que maturacionalmente já é capaz de fazer se tiver auxílio de outras pessoas e que, posteriormente, poderá realizar sozinha sem precisar de ajuda. A Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), por sua vez, é um saber já consolidado e amadurecido no sujeito, isto é, algo que a pessoa é “capaz de fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Dessa maneira, “A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (OLIVEIRA, 1993, p.60). Dessa forma, o que estava na ZDP, com as vivências e mediações, evoluirá para ZDR.

Nesse sentido, para Vygotsky, “[...] é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora” (OLIVEIRA, 1993, p. 61), tendo em vista que, “[...] processos já consolidados, por um lado não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa” (Ibidem). Portanto, o professor vai ser uma figura necessária, agindo como um elo entre o alunado e o conhecimento que está disponível no ambiente, servindo como um mediador para que a criança consiga internalizar a produção cultural. Assim, o que antes estava na ZDP, com a mediação do professor, estará na ZDR da criança.

Nessa mesma linha de raciocínio, entende-se que a escola, por ser o local que favorece a interação social tanto professor-aluno como aluno-aluno, é uma agência importante para o desenvolvimento do sujeito, pois este se constrói na interação com os outros (OLIVEIRA, 1993).

Essa explanação inicial sobre os conceitos de interação, internalização da produção cultural, mediação do professor e ZDP serão relevantes para compreensão de nosso objeto de estudo. Estes conceitos serão a base para nosso entendimento da teoria de Vygotsky, para ligarmos ao processo de transição escolar.

### **3.1 A transição escolar e as contribuições de Vygotsky**

Quando bem conduzido, o processo de transição escolar facilita a adaptação da criança ao seu novo ambiente e à sua nova rotina, além de poder ser um facilitador para as transições

futuras. Aqui vale ressaltar que não é de forma instantânea que a criança se adapta. A adaptação ocorre “[...] graças a um processo gradual e paulatino de internalização, em formas internas, psíquicas e próprias do sujeito” (PALANGANA, 2015, p. 162), que estão dispostas no meio social e que só “[...] se manifestam na interação social” (PALANGANA, 2015, p. 162).

Na Educação Infantil, as crianças vivem muitas transições, como foi evidenciado no capítulo anterior, sendo, portanto, uma etapa que ajuda significativamente na internalização do papel das mudanças na vida cotidiana dos sujeitos. Dessa forma, após as vivências na Educação Infantil, a criança já terá uma ZDP que a possibilite entender a transformações a serem vivenciadas.

No tópico anterior, percebemos que o desenvolvimento do sujeito ocorre de fora para dentro, e, em relação às transições, não é diferente. Dessa forma, o desenvolvimento da criança em relação às mudanças, ocorrem do nível interpsicológico, que, nesse caso, é a instituição escolar, para o nível individual e intrapsicológico, que ocorre na internalização da própria criança. Por isso, segundo Palangana (2015), a instituição escolar tem papel fundamental na constituição do sujeito psicológico.

É no espaço físico escolar, com os colegas e com os profissionais da educação que as crianças são apresentadas às primeiras transições escolares, começando pela transição da instituição familiar para a instituição escolar. Urge salientar que somente após a criança se sentir acolhida na escola é que a mente estará mais apta para o aprendizado, pois a cognição não pode ser desvinculada do afeto, “uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente” (SILVA, 2008, p. 136).

Inicialmente, as crianças não entendem o porquê dessas mudanças. Por isso, até mesmo nas outras transições, seja de uma turma para outra, seja de uma etapa para outra, existe um ponto muito importante que deve ser evidenciado: a mediação do professor, que prepara e recebe a criança.

Durante as transições escolares, a criança, ao entrar em um novo ambiente, com novas rotinas e até mesmo com pessoas diferentes, necessita de uma pessoa que já tenha compreendido que as mudanças desempenham um papel fundamental em suas vidas, pois permitem crescimento e aprendizado. Nesse contexto, o mediador, que já tem o papel das mudanças consolidado em sua ZDR, é um sujeito capaz de auxiliar as crianças, pois, para alcançar novos aprendizados, elas necessitam de uma “[...] orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Por isso, a internalização do papel das mudanças na criança só é possível pelo trabalho dos professores, que atuam como intermediários entre o ambiente escolar e a criança. Nesse sentido, a orientação será antecedida

de um planejamento pedagógico do professor, para que ele consiga antecipar a necessidade da criança no conjunto de mudanças pelas quais ela está passando.

Nesse sentido, o(a) professor(a) deve atuar nas ZDPs de suas crianças, observando as ZDRs delas. Por exemplo: uma criança chegou na creche e logo participou de brincadeiras com outras crianças, enquanto outra já estava mais recuada e com a mochila nas costas, recusando-se a tirá-la. O professor deve perceber que, para esta segunda criança, a adaptação dela ainda não está em sua ZDR, e, assim, o professor deve procurar caminhos que acolham essa criança, atuando em sua ZDP, para que, ao seu tempo, ela vá se adaptando ao novo ambiente.

Enquanto os processos de mudanças escolares ainda não estão na ZDR da criança, as dificuldades podem se manifestar de diversas formas, sejam elas mais visíveis, como crises de choro, fuga da sala, a resistência à nova professora, à nova sala e aos novos colegas etc.; sejam menos perceptíveis a um primeiro momento, como a reclusão (embatucado) e a não participação de atividades propostas pelo(a) novo(a) professor(a).

As dificuldades de aceitação do novo ambiente escolar advêm do fato de que, com as mudanças a criança “perde” o espaço em que ela já estava adaptada e habituada, e, dessa forma, ocorrem esses comportamentos.

Urge salientar que o processo de transição, como outros processos educativos, não é espontâneo ou natural para as crianças. É possível que ocorram manifestações de inadaptabilidade por parte delas, uma vez que elas não compreendem o motivo pelas quais ocorrem trocas de professores, mudanças de sala ou mudanças de rotina. Como o(a) professor(a) já tem esses entendimentos em sua ZDR, é sua responsabilidade facilitar o processo de transição das crianças, a partir do acolhimento e do respeito às singularidades de cada indivíduo, ao mediar as mudanças introduzidas.

Dessa maneira, a mediação do(a) professor(a) funciona como o ponto de partida para que a criança consiga compreender as mudanças que ela está vivenciando. Nessa mesma perspectiva, Oliveira (1992, p. 33) destaca: “A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente”. Entretanto, existem outros fatores, para além da mediação do professor, que influenciam o processo de transição da criança, como, por exemplo, o contexto em que ela vive. Por isso, mesmo com esse trabalho do professor, os comportamentos de inadaptação podem persistir.

Desse modo, observa-se que um aspecto relevante para os processos de transição da Educação Infantil são as interações, pois “[...] o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1993, p. 57). Faz-se pertinente ressaltar que

[...] a escola é o espaço intersubjetivo mais adequado para o aluno interagir com pares mais experientes e com o professor e, com isso, internalizar os conhecimentos e significados elaborados socialmente que vão constituir o seu desenvolvimento psicológico. (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 195).

É por causa dessas relações de intersubjetividade<sup>5</sup> que ocorrem na escola que a criança pode se adaptar mais facilmente a novos ambientes, pois o contato das crianças com outras crianças é essencial ao seu desenvolvimento e a sua socialização. Essa interação também favorece a criação de vínculos, o que facilita a adaptação da criança em qualquer transição. Geralmente as transições são mais fáceis quando as crianças continuam com alguns colegas da turma anterior ou quando entram na escola junto com algum amigo, pois a familiaridade com essa outra criança torna as brincadeiras e as conversas mais fáceis, e, assim, essa interação favorece o pertencimento da criança ao seu novo ambiente educativo.

O processo de internalização que as crianças podem vivenciar com as experiências da Educação Infantil é essencial para o Ensino Fundamental. A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer uma mediação mais intensa pela mudança drástica de rotina, de ambiente, de regras, e, principalmente, pela mudança de atividade central, que, na EI, são as interações e as brincadeiras e, já no EF, são as atividades de alfabetização e de estudo (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 316). Dessa forma, esse conjunto de mudanças requer do professor muita atenção ao observar as ZDRs de seus alunos, acompanhando sua entrada e permanência no Ensino Fundamental.

Dado o exposto neste capítulo, percebemos que os processos de transições na Educação Infantil, em suas diversas organizações, seja da instituição familiar →<sup>6</sup> creche; da creche → pré-escola; da instituição familiar → pré-escola; de uma turma → outra turma; da pré-escola → Ensino Fundamental precisam ser mediados pelos professores, observando o processo de sociabilidade e aprendizado das crianças em relação a estas transformações recorrentes na vida escolar e auxiliando as crianças para que, no decorrer das transições vivenciadas na Educação Infantil, elas consigam elaborar o porquê dessas mudanças e, assim, trazer esse saber para a sua Zona de Desenvolvimento Real.

---

<sup>5</sup> relação entre seres humanos.

<sup>6</sup> → significa “para a/o”

## **4 METODOLOGIA**

Neste capítulo, será apresentada a linha metodológica deste trabalho de pesquisa. No primeiro tópico, abordaremos o surgimento da problemática da pesquisa, a identificação do eixo epistemológico, o tipo de pesquisa, as técnicas de coleta, a caracterização e a análise de dados. No segundo ponto, evidenciaremos nossa amostragem. Por fim, no terceiro ponto, trataremos todos os procedimentos adotados na pesquisa.

### **4.1 Caracterização geral da pesquisa**

O questionamento inicial do nosso projeto surgiu de uma atividade de pesquisa feita anteriormente para a disciplina de Letramento e Alfabetização, que consistia em analisar o nível das hipóteses de escrita das crianças com a utilização do teste de Emilia Ferreiro, conhecido como “4 palavras e 1 frase”, realizado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em 2021. Após a aplicação com cada criança, tornou-se evidente que algumas ainda estavam com hipóteses pré-fonetizantes (FERREIRO, 2022), tendo em vista que escreviam palavras sem se preocupar com a quantidade de letras e não conheciam algumas letras do alfabeto, além de não estabelecerem nenhum tipo de relação entre o registro escrito e a pauta sonora das palavras etc.

Neste período, a professora regente nos explicou que essa turma tinha algumas especificidades, como o fato de que as crianças ainda não estavam acostumadas com a dinâmica do Ensino Fundamental. Tendo esse discurso docente como norteador, decidimos pesquisar sobre essa temática, com o objetivo de compreender como a pandemia da Covid-19 tinha afetado o processo de aprendizado escolar dessas crianças, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Todavia, ao iniciar o processo de pesquisa de campo, nossa perspectiva foi mudando, pois, antes de investigarmos as aprendizagens escolares, havia alguns aspectos que estavam explícitos na sala de aula do 1º ano, que antecederam a escolarização. Por isso, mudamos o objetivo geral da pesquisa inicial e começamos a investigar sobre como o isolamento social causado pela pandemia dificultou a entrada das crianças no Ensino Fundamental.

Esse trabalho de pesquisa foi baseado no eixo epistemológico de abordagem interpretativo-idealista, que parte do pressuposto de que “os objetos de estudos não são inanimados” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 28) e propõe uma análise da sociedade a partir de uma contextualização do objeto de estudo em seu momento histórico específico. Tendo isso em vista, nós levamos em consideração que a pandemia foi um momento histórico vivenciado por

todos e que, por esse motivo, deveria ser considerado na perspectiva de adaptação das crianças ao Ensino Fundamental, após quase dois anos em isolamento social.

Outro ponto dessa abordagem interpretativa é a importância do aspecto subjetivo dos indivíduos para a pesquisa, partindo para a “[...] compreensão e interpretação dos fatos, a partir das experiências vividas e da forma como os indivíduos os interiorizam”(SANTOS FILHO, 1997 apud MATOS; VIEIRA, 2002, p. 28).

Nosso trabalho se classifica como uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que a “[...] abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores” (MINAYO, 2006 apud DESLANDES; GOMES; MINAYO 2009, p. 22).

Por isso, nossas técnicas de coleta de dados ocorreram por meio de observação in loco na sala de aula e entrevistas semiestruturadas com as crianças, uma vez que são “[...] uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 63). Cabe salientar que a escolha dessa modalidade de entrevistas foi feita em respeito às especificidades das crianças pequenas, levando em consideração que às vezes as crianças não compreendem uma pergunta, o que exige que esta seja reformulada. Ou, ainda, caso a criança responda, mas o objetivo não seja alcançado, deve ser elaborada outra pergunta que complemente a resposta dada pela criança à pergunta anterior.

Na observação in loco, adotamos um diário de observação, no qual, a cada dia de pesquisa em campo, escrevemos sobre os comportamentos das crianças, em relação à sua nova rotina desta recente entrada nesta outra etapa educativa. Foram escolhidas essas duas técnicas, tendo em vista que, por intermédio da observação, se torna possível um olhar externo para a realidade da sala de aula, porque a observação “[...] é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser captado por um observador atento e persistente” (DESLANDES; GOMES, 2009, p. 63). Além disso, destaca-se a importância da entrevista, porque “[...] permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 61), servindo “como uma forma privilegiada de interação social” (DESLANDES; GOMES, 2009, p. 65).

Por fim, a análise de dados é importante, pois é nesse momento que o pesquisador faz “os dados falarem” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 66). Nesta pesquisa o método escolhido foi a análise de discurso em que estabelece “[...] uma relação clara entre a linguagem e a sociedade” (Ibidem, p.67), e, posteriormente, uma análise dos comportamentos das crianças que foram escritos no diário de observação.

Cabe ressaltar que o processo de coleta de dados ocorreu em 2022, ou seja, aconteceu anteriormente à escrita deste trabalho de conclusão de curso.

#### 4.2 Contexto e *locus* da pesquisa

No Brasil, o isolamento social surgiu como uma estratégia adotada pelo Ministério de Educação, por meio da PORTARIA N° 343, de 17 de março de 2020, com o propósito de diminuir a contaminação pelo vírus da Covid-19. Nesse contexto, houve um esforço das escolas públicas e particulares para garantir a continuação do ano letivo, de maneira que os professores precisaram reinventar sua maneira de lecionar. Desse modo, por causa do isolamento social, tornou-se necessária a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio da “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020).

No estado do Ceará, as aulas foram suspensas por meio do DECRETO N°33.510, de 16 de março de 2020, em que no Art. 3º, inciso “III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março” (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2020). O retorno às atividades presenciais, por sua vez, ocorreu em janeiro de 2022, de acordo com o DECRETO N° 34523, de 29 de janeiro de 2022, como diz no Art. 4º: “Estão liberadas as atividades presenciais das instituições de ensino do Estado do Ceará” (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2022). Assim, de forma gradual, as crianças começaram a retornar para a escola.

Tabela 1 – Período de aulas remotas no Ceará

Suspensão das atividades presenciais	Período de aulas remotas	Retorno presencial
março/2020	final de março/2020 - janeiro/2022	final de janeiro/2022
16 de março	684 dias	29 de janeiro

Fonte: A própria autora

A partir desses dados, constatamos que as crianças participantes da pesquisa estavam entrando na pré-escola em 2020, mas puderam voltar somente depois de 1 ano e 10 meses, em janeiro de 2022, já como estudantes de Ensino Fundamental. Observando a tabela 2, percebemos que, nos anos em que elas estariam no Infantil 4 e no Infantil 5, o Ceará estava em Decreto Estadual de Quarentena que propunha o isolamento social.

Tabela 2 – A turma

<b>ISOLAMENTO SOCIAL</b>	
<b>Ano</b>	<b>Turma</b>
2020	Infantil IV
2021	Infantil V

Fonte: A própria autora

Dessa forma, nossa pesquisa ocorreu em contexto de pós isolamento social. Cabe ressaltar que o período de observação foi no mesmo ano em que as atividades educacionais foram liberadas para ocorrer presencialmente, isto é, em 2022.

### 4.3 A amostra

Os participantes da pesquisa são crianças do 1º ano que tiveram sua fase pré-escolar em isolamento social.

A escola desta pesquisa é uma instituição particular, que fica localizada em um bairro de Fortaleza. Ela atende o público da Educação Infantil, a partir do infantil II, até o Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ano até o 5º ano. A escolha se deu porque anteriormente, no ano de 2019, a pesquisadora deste estudo já havia trabalhado nesta instituição.

A turma em questão é ofertada no turno matutino, com uma professora regente e uma professora de inglês, e era composta por 9 estudantes, sendo 3 meninas e 6 meninos<sup>7</sup>. Ao todo, foram 7 crianças participantes desta pesquisa, sendo as meninas: Vergamota (7 anos),

<sup>7</sup> Vale salientar que os nomes são fictícios. Os nomes escolhidos são frutas, mantendo a letra inicial de cada criança para facilitar a identificação na hora da escrita.

Yamamoto e Carambola (que tinham 6 anos no início do processo de pesquisa, mas ao decorrer da pesquisa completaram seus 7 anos); e os meninos: Noz, Mamão e Kiwi (os três com 6 anos completos) e Damasco (8 anos). Os outros dois meninos da turma não participaram da pesquisa, pois um deles não estava indo à escola, enquanto o outro só apareceu em dois dias, tendo faltado no dia das entrevistas.

A partir do levantamento das matrículas, percebemos que todas essas crianças já estavam matriculadas nesta instituição de ensino, como podemos observar no Apêndice A.

#### **4.4 Procedimentos**

Inicialmente, para embasamento teórico da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico com o tema “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. A partir disso, foram encontrados artigos e um livro sobre a temática. Posteriormente, quando entendida a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento infantil, foi utilizada a teoria de Vygotsky, pois, sendo um autor sociointeracionista, ele evidencia, em suas pesquisas, como o meio social interfere na construção do sujeito. Assim, foram buscados livros do próprio autor e obras de comentadores que trouxessem suas contribuições.

Como o recorte deste projeto é a pandemia, foram realizadas algumas pesquisas documentais, partindo de documentos oficiais surgidos na pandemia, como o decreto de suspensão das atividades presenciais e o decreto que permitiu a volta das atividades presenciais na Educação Básica.

Em um segundo momento, após o levantamento bibliográfico descrito anteriormente, começamos o processo da pesquisa de campo que complementa a análise bibliográfica, pois “[...] o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos” (DESLANDES; GOMES, 2009, p. 63). O período de observação da turma começou em outubro de 2022 e se estendeu até dezembro de 2022.

O que antecedeu a observação na sala foi uma conversa com a coordenadora pedagógica da escola, explicando os objetivos da pesquisa, e, logo após isso, houve uma conversa com a professora regente da turma de 1º ano da escola, em que ela afirmou que estava disposta a participar da pesquisa e que abriria as portas de sua sala para finalidades acadêmicas. Após a visita de parecer positivo da coordenação e das professoras, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram escritos e impressos, em três modelos diferentes, sendo um para a coordenação da escola (APÊNDICE B), outro para as professoras (APÊNDICE C) e outro para os responsáveis das crianças (APÊNDICE D).

As primeiras visitas à sala da turma, que ocorreram em outubro, foram para apresentação da pesquisa para as crianças e a apresentação das crianças para o reconhecimento das turmas. Fizemos um levantamento das matrículas das crianças nos anos que antecederam a pandemia, bem como as matrículas que ocorreram durante a pandemia (APÊNDICE A).

Durante os meses de outubro até dezembro, as observações ocorriam 2 vezes por semana, 1 com as crianças do turno matutino e 1 com as crianças de turno vespertino. Como já dito anteriormente, um diário de observação foi usado para anotações pertinentes sobre os comportamentos cotidianos das crianças em sala de aula. A partir das anotações escritas no diário de observação, ainda no mês de novembro, as perguntas das entrevistas semiestruturadas começaram a ser elaboradas, sofrendo pequenas alterações até o momento de sua realização. Em novembro, foi explicado para as professoras que haveria entrevistas com as crianças (APÊNDICE E). No mês de dezembro, houve a tentativa de fazer entrevistas individuais e em grupos, entretanto, nas entrevistas em grupo, não obtivemos sucesso, então realizamos entrevistas individualizadas com as crianças, mas somente se elas concordassem em participar. Assim, tivemos uma criança que se recusou a participar.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram no momento de aula, uma vez que as professoras flexibilizaram seu planejamento para que as entrevistas fossem realizadas. Cabe ressaltar que foram feitas em outra sala, por causa do barulho, e também para que as crianças conseguissem falar sem serem interrompidas e para que elas se sentissem mais seguras. As entrevistas foram gravadas no aplicativo “Gravador de voz”. As transcrições das entrevistas começaram a ser feitas no final de dezembro e foram terminadas em janeiro. Em janeiro, também foram feitas as revisões das transcrições.

Logo que as transcrições foram feitas e revisadas, o processo de análise do discurso foi iniciado, bem como a pré-análise e a investigação dos comportamentos das crianças, utilizando como base o diário de observação adotado pelas pesquisadoras. A posteriori, iniciamos, em abril de 2023, a escrita do referencial teórico e o concluímos em maio de 2023. No início de junho, fizemos a categorização dos dados coletados divididos por eixos temáticos, norteadores do roteiro de entrevista das crianças. Desse modo, analisamos as transcrições, fizemos um apanhado geral e distribuimos as respostas de cada criança para o respectivo eixo, e, com o caderno de observação, complementamos as análises de criança por criança.

## **5 O ISOLAMENTO DAS INTERAÇÕES**

Neste capítulo, iremos analisar nossos dados à luz do referencial teórico utilizado. Dessa forma, observamos o processo de transição das crianças da EI para o EF com um olhar interacionista, mantendo em vista o fato de que a criança não pode ser desvinculada de seu contexto histórico-cultural. Por isso, neste capítulo buscamos compreender como o contexto pandêmico impactou a entrada e a permanência dessas crianças no Ensino Fundamental, levando em consideração que ficaram afastadas do ambiente físico escolar por quase 2 anos.

### **5.1 A importância das vivências da Educação Infantil para as transições escolares: Recapitulações**

Sabemos que a Educação Infantil não deve ser vista como um pré-requisito para a entrada ao Ensino Fundamental e nem como uma preparação para ele, assim como é descrito nas DCNEI (2010). Entretanto, é importante ressaltarmos que, na perspectiva das transições escolares, uma criança inserida na instituição escolar desde a creche, que passa pelos processos de mudança de sala, de turma, de colegas, professoras e de rotinas no decorrer dos anos na Educação Infantil, está muito mais preparada para transições de etapas futuras do que crianças que não as vivenciaram.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem suas especificidades, pois é uma das transições que têm maior probabilidade de ocasionar rupturas para as crianças. Nesse sentido, como já evidenciamos no capítulo 1, a passagem da primeira etapa educativa para a segunda é um compilado de transições juntas, pois surge a mudança de professor, da turma, do ambiente, da organização dos materiais, mudança de rotina, além de que

[...] o ingresso na escola constitui um momento de passagem de um período de desenvolvimento para outro, promovendo-se o deslocamento da atividade principal que marca o período pré-escolar a brincadeira (mais especificamente, os jogos de faz-de-conta) para as atividades de estudo (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 311).

Assim, no 1º ano, o objetivo será a escolarização, e não mais as brincadeiras. É nessa entrada no Ensino Fundamental que Mota (2013) evidencia uma mudança que ocorre no tratamento das crianças pelos professores, havendo, segundo ela, a transformação do papel social da criança, uma vez que, ao entrar no 1º ano, ela deixa de ser a criança da Educação Infantil e passa a ser tratada como o/a aluno(a) do Ensino Fundamental.

Como pudemos ver no capítulo 2, o processo de transição não é algo que ocorre naturalmente no ambiente escolar, e sim com ações mediadas. Entretanto, mesmo com ações mediadas, ainda existem comportamentos que são frequentes e comuns para as crianças em processo de transição. Segundo a SME (2016), pode haver comportamentos que demonstram tristeza ou alegria, isolamento, choro ou sorrisos e outros mais. Todavia, esses comportamentos normalmente duram algumas semanas ou o mês inicial do ano escolar. O que diferencia uma transição saudável para uma transição dificultosa é a frequência e a duração desses comportamentos nas crianças, e isso é o que trazemos neste trabalho como comportamentos de inadaptação.

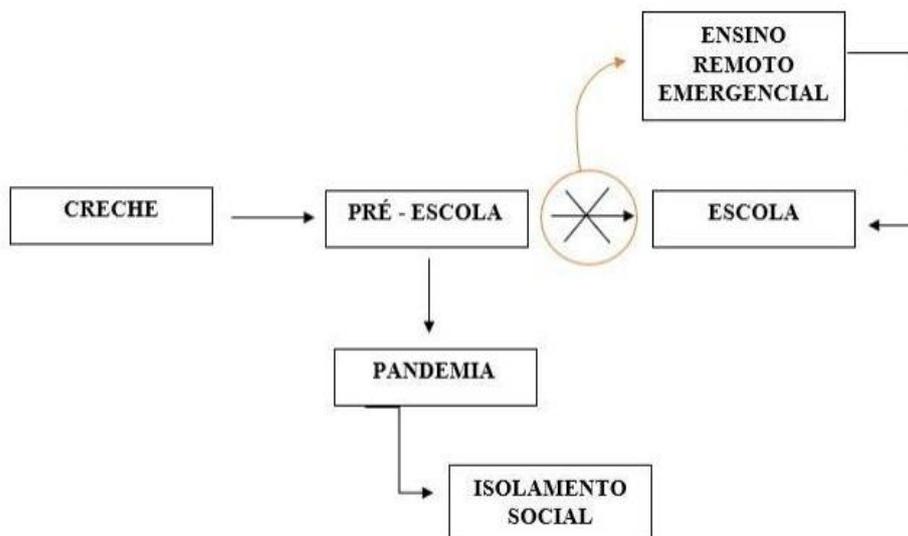
## **5.2 Percalços do isolamento das interações**

Algumas crianças no início do ano letivo de 2020 estavam na pré-escola, turma de Infantil IV, e algo exterior a elas – a pandemia de Covid- 19 – as impediu de continuar a frequentar o espaço físico da escola. Depois de quase dois anos, essa turma volta para esse espaço, porém não mais para a Educação Infantil, e sim para o 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, surgem os questionamentos: o processo de transição dessas crianças promoveu uma continuidade ou uma ruptura no processo educativo? Será que elas teriam uma transição saudável ou difícil? Como essa turma se comportou no Ensino Fundamental?

Foi com o objetivo de responder tais questionamentos que a presente pesquisa surgiu.

É importante compreender que a ruptura é caracterizada pela interrupção de uma continuidade (RUPTURA, 2023). Nesse contexto, foi exatamente o que aconteceu com essas crianças que tiveram suas atividades presenciais, sua convivência e sua rotina escolar abruptamente suspensas ao longo de toda sua pré-escola, pois foram colocadas em isolamento social em suas casas por quase dois anos. Em 2022, retornaram à escola, mas não ao ambiente pré-escolar propriamente dito (veja esquema 1). Como resultado, não puderam vivenciar as experiências da Educação Infantil dentro do contexto físico da escola, nem passar pelo processo de transição presencial de forma gradual e contínua, como seria recomendado.

Esquema 1 - A ruptura da EI para o EF



Fonte: A própria autora

Dentre as crianças pesquisadas, apenas 4 mantiveram seu vínculo com a instituição de ensino durante os anos de 2020 e 2021. Durante esse período, elas participaram de atividades remotas, através de plataformas como WhatsApp, Google Meet, Google Classroom e YouTube. As professoras produziam vídeos, enquanto a coordenadora pedagógica os compartilhava, enviando os links no grupo de responsáveis.

No entanto, as atividades remotas não foram suficientes para suprir a necessidade de interações das crianças pequenas, principalmente de convivência e de vivência de uma rotina escolar. Sabemos o quanto as interações com crianças da mesma faixa etária são indispensáveis durante as fases de desenvolvimento (CRUZ; FOCHI, 2018). Pudemos verificar isso nas palavras de algumas dessas crianças.

No isolamento social, Carambola, uma das crianças que manteve o vínculo com a instituição, alegou que sentia falta de seus colegas e de brincar com eles, pois “não tinha ninguém para brincar, tinha que brincar sozinha!” (informação verbal)<sup>8</sup>. Nesse mesmo contexto, temos Vergamota, que gostou um pouco de ficar em casa, todavia sentia falta de suas interações com outras crianças, como revela sua fala: “Eu gostei de ficar em casa, só que no mesmo tempo eu não gostei, porque eu queria brincar com meus amigos [...] Porque ninguém podia mais sair na minha casa, tipo... fazer uma festa do pijama (falou com voz triste), nem brincar de bicicleta”

<sup>8</sup> Entrevista concedida por Carambola, Entrevista 5 [12.2022]. Entrevistador: Amorim, Tainara Suyane dos Santos, 2022 (6:20 min)

(informação verbal)<sup>9</sup>.

Podemos perceber a partir das falas delas que houve, além de um isolamento social, um isolamento das interações. Partindo dessa percepção, notamos, em nossa pesquisa, que ocorreram rupturas no processo educativo que afetaram a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental. Tais rupturas, por sua vez, mostraram-se na dificuldade de adaptação das crianças, que será nossa próxima análise.

### **5.3 Os comportamentos de inadaptção**

Como vimos no capítulo 3, a entrada no EF deve ser processual. Dessa forma, há uma série de fatores que contribuem para o processo de adaptação das crianças que estão saindo Educação Infantil e entrando no Ensino Fundamental, tais como a mediação dos professores, as interações com outras crianças e um ambiente físico propício para acolhê-las, pois, como destaca Oliveira (1993, p. 57), “[...] o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”.

No início do 1º ano, ocorreram algumas mediações, porém, devido à ruptura de quase dois anos causada pelo isolamento social e a realização das atividades educativas por meio do Ensino Remoto Emergencial, houve uma ausência de interações, falta da vivência no ambiente físico escolar e de experiências pedagógicas intencionais que mobilizassem a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao analisarmos o discurso das crianças e seus comportamentos, elegemos os fatores que mais prejudicaram a adaptação delas ao 1º ano, que foram: a nova organização do espaço físico e a rotina escolarizante do 1º ano. Quanto ao primeiro aspecto, tornou-se evidente que a mudança de organização do espaço limita as interações das crianças com as outras crianças e impõe regras de funcionamento dessa nova etapa educativa.

Em relação ao segundo aspecto, a nova rotina reflete a mudança da atividade central da nova etapa, em que as brincadeiras deixaram de ter seu grande foco, dando lugar às atividades acadêmicas como o eixo central. Desse modo, a fala das crianças revela a falta de tempo para as brincadeiras e o tempo excessivo destinado à resolução de atividades nos livros didáticos.

Vale ressaltar que a pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2022, logo esses comportamentos são exemplos sólidos de como não houve uma transição saudável para as crianças e que houve realmente rupturas significativas no seu processo de adaptação ao EF.

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida por Vergamota, Entrevista 7 [12.2022]. Entrevistador: Amorim, Tainara Suyane dos Santos, 2022 (7:30 min)

Esses comportamentos são comuns para os processos de mudanças, mas o que ocorreu nesta turma foi a perpetuação desses comportamentos e que persistiram até o final do ano de 2022.

Nos próximos subtópicos, iremos discorrer sobre esses fatores elencados.

### 5.3.1 Da sala de referências para a sala de aula: o rompimento com as regras do 1º ano

Levando em consideração a concepção de Vygotsky sobre a natureza social do desenvolvimento humano, em que ele explica que o mesmo acontece do social para o individual, o espaço físico escolar funciona como um local potencializador de desenvolvimento, pois ele propicia a interação da criança com o outro. Desse modo, é na sala de referência ou na sala de aula que existe a interação, a convivência entre os seres interpsicológicos que participam desse contexto, nesse caso, colegas e professores, para que o ser intrapsicológico (que é a própria criança) possa vir a construir seu próprio processo.

Como nossa turma pesquisada teve a perda desse ambiente físico escolar por quase dois anos, percebemos, durante os meses da pesquisa de campo, que a mudança do ambiente físico mobilizou resistências por parte da criança à rotina do EF.

A fim de compreender melhor o que foi afirmado acima, vamos seguir com a descrição de cada tipo de sala, dividindo-as em: creche, pré-escola e fundamental.

Na instituição escolar em questão, a área destinada à creche (Infantil 2 e 3) está localizada na parte frontal da escola. Nessa área, há mesas e cadeiras de plástico organizadas em grupos de quatro cadeiras para as crianças durante as refeições e atividades. Além disso, os brinquedos estão disponíveis em um grande balde, permitindo que as crianças tenham acesso livre a eles. Durante o momento de *brincar livre* na sala de referências, as cadeiras e mesas são empilhadas para proporcionar mais espaço para as crianças.

Já a parte pré-escolar (infantil 4 e 5) fica na parte central e posterior da escola. São salas com mesas quadradas de madeira, divididas em 4 crianças por mesa, com uma lousa na frente da sala, com o alfabeto e os números colados ao lado da lousa. Os brinquedos são armazenados em um grande balde, proporcionando fácil acesso às crianças. A organização das mesas em grupos de quatro crianças favorece a interação entre elas, que é fundamental nessa fase. Observamos que o foco nesse momento é exatamente essa interação, o que facilita a integração das crianças. Existem brinquedos disponíveis dentro da sala, os quais elas podem pegar, juntar-se aos colegas e brincar, além de conversarem entre si.

No Infantil 5, a disposição dos materiais é diferente: são mesas agora direcionadas para a lousa e, em cada mesa, ficam três crianças, para que todas elas consigam visualizar a

professora na hora das explicações e das atividades. Existem brinquedos na sala, mas o tempo para o brincar livre é reduzido, em relação à fase anterior. Percebemos que há uma tentativa de que no Infantil V haja uma mudança gradativa na organização do espaço e na rotina para auxiliar a entrada das crianças no EF.

No Ensino Fundamental, especificamente no 1º ano, a sala fica ao fundo da escola, com uma configuração totalmente diferente, com cadeiras enfileiradas de frente para o quadro e a mesa da professora, sem brinquedos na sala. Tal configuração do espaço não favorece as interações aluno-aluno, mas somente aluno-professor. Observando os relatos dos diários de observação, foi notório que as crianças pareciam muito inquietas com essa mudança:

Noz não está conseguindo se concentrar, levantou-se da cadeira algumas vezes, a professora o repreendeu e ele se sentou. [...] Kiwi levantou da cadeira e mexeu em sua mochila, pegou uma arminha de mentira e colocou na cintura, e começou a andar pela sala. A professora está auxiliando Vergamota em uma questão que ela não havia entendido.

Kiwi: - Noz, tu quer ser cidadão ou militar?

Noz: - Militar.

Kiwi: - É assim, de noite tu vai dormir e acorda com alguém assim (ele tirou a arma da cintura e apontou para o Noz).

A professora percebeu que eles estavam em pé e mandou os dois sentarem, e falou alto - ORDEM!!

Eles sentaram. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 14/11/2022)

Partindo desses relatos do diário de observação, podemos perceber como as crianças criam estratégias, mesmo que não intencionais, para romper com as regras que esse novo ambiente físico impõe.

A professora regente distribuiu os livros de Língua Portuguesa, e falou.

Professora regente: - Abram todos os livros na página 'X', hoje leremos o texto 'O pato vaidoso', cada um vai ler uma vez, nossa leitura coletiva.

Vergamota foi escolhida para ser a primeira. Enquanto ela estava lendo, Mamão estava passeando pela sala e Noz o seguiu.

A professora estava prestando atenção na leitura de Vergamota e não percebeu o andado dos meninos, ela os repreendeu. Após Vergamota, foi a vez da Yamamomo continuar a leitura. Nesse meio período, Mamão saiu da sala. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 31/10/2022)

Na hora da atividade de Língua Portuguesa, Damasco ficou mexendo no livro e encontrou uns desenhos que ele achou interessante e foi mostrar ao Noz, porém, a professora pediu que ele se sentasse. Ele se sentou, mas logo após isso, levantou novamente e foi mostrar o livro. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 31/10/2022)

O ambiente educativo na Educação Infantil foi todo planejado para estimular as interações, de maneira que essas crianças possuíam maior liberdade para levantar quando quisessem e podiam conversar sobre tudo, inventar histórias e falar sobre o cotidiano em qualquer momento do dia.

Ao analisar os relatos selecionados do diário de observação, fica evidente a demanda que as crianças têm de interagir entre si, tendo em vista que as interações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois o homem é um ser eminentemente social. No entanto, a exigência de uma funcionalidade da escrita leva a professora, sempre que elas se envolviam em interações, a chamar atenção para que as mesmas retomassem suas atividades, demonstrando mais uma vez a transformação do papel social de criança em aluno (MOTTA, 2013). No entanto, as crianças repetem essas mesmas ações, na busca de encontrar um espaço que possibilite interações em seu processo de aprendizado.

As crianças demonstraram o desejo de fazer atividades em equipes, mas em nenhum dia de observação isso foi feito. Entretanto, em um dia, Noz teve uma ideia na hora da merenda:

Hoje foi um dia especial, o Brasil vai jogar na copa, as crianças chegaram muito felizes [...] Na hora da merenda, Noz viu Yamamomo comendo em sua cadeira e resolveu virar sua cadeira para ficar de frente para ela e os dois comeram juntos, dividindo o lanche e conversaram um pouquinho. Logo depois, bateu o sinal do recreio e todos correram. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 28/11/2022)

No dia anterior ao relato acima, todas as crianças pareciam mais inquietas, algumas fugiram da sala e outras ficaram passeando na sala. Acreditamos que foram comportamentos demonstrando que estavam com uma necessidade de interagir umas com as outras. Neste dia, na hora do lanche, eles se sentaram no chão e repartiram suas comidas e tiveram uma boa conversa, como veremos no relato abaixo:

Na hora do lanche, as crianças se sentaram no chão, simulando um piquenique, e começaram todos a comerem juntos, até me ofereceram lanche.  
 Carambola: - Minha mãe que fez meu lanche.  
 Noz: - Eu gosto de bolo.  
 Yamamomo: - A minha mãe vende pastel, aí ela fez isso aqui. (Íris explicou os preços dos pastéis e os recheios)  
 Damasco: - Olha a minha garrafa!  
 Eles continuaram conversando. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 22/11/2022)

Nós percebemos como estava sendo a rotina daquele dia para aquelas crianças, mas, após um momento de convivência e interação com seus colegas, eles pareceram mais calmos. Notamos que, naquele dia, aquelas crianças estavam, mesmo sem perceber, criando seus espaços de interação e convivência.

Ao analisarmos a descrição dos espaços, o contexto em que essas crianças viveram e os comportamentos das mesmas, podemos notar que as crianças buscam naturalmente as interações.

De acordo com Vygotsky (2007), as internalizações acontecem de maneira gradativa e não de uma vez só, pois a internalização só ocorre quando o sujeito consegue trazer para si algo do social, o que só acontece por meio de mediações e interações.

Dessa forma, o rompimento com o espaço físico em março de 2020 e a não ocorrência das vivências na pré-escola dificultaram o processo de entrada das crianças ao EF.

### 5.3.2 Da rotina flexível à rotina rígida: a fuga da rotina escolarizante

Conforme discutido nos capítulos anteriores, há uma mudança no objetivo desses dois ambientes educacionais. Na Educação Infantil, as brincadeiras e as interações assumem o papel central, enquanto o Ensino Fundamental direciona as crianças para o ensino, ou seja, os conhecimentos acadêmicos (MARTINATI; ROCHA, 2015). A rotina dessas crianças é focada em resolver atividades, se comportar e, segundo Kiwi, “fazer tudo que a tia mandar” (informação verbal).

O tempo de brincadeiras no 1º ano é restrito a 15 minutos no recreio<sup>10</sup>, que, quando começa, é um momento de extrema felicidade para as crianças. Entretanto, elas alegam que o tempo é muito curto, conforme a fala de Noz: “Eu gostaria de brincar mais.” (informação verbal). Carambola também reivindica mais tempo para brincar. Segundo ela, a brincadeira só surge “quando a tia não tá fazendo a tarefa, dá tempo a gente brincar um pouquinho. Um pouquinho só” (informação verbal). Sendo assim, o tempo da brincadeira é sujeita a um “tempo que sobrar”, como podemos notar no relato abaixo:

As crianças estavam conversando bastante e a professora regente falou: ORDEM! Lembram do livro de História?! Qual é o papel do aluno? Primeiro a obrigação, e só depois a ...?

Crianças: - a brincadeira....

Professora regente: - Isso! Primeiro é a obrigação e depois o brincar, para fazer o papel de aluno.

(DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 14/11/2022)

Em outros casos: havia uma tentativa de fuga dessa rotina escolarizante, que nós percebemos no relato abaixo:

Hoje é atividade de Português, são 3 páginas.

A professora explicou a atividade [...].

Kiwi pediu para ir ao banheiro e ela deixou.

<sup>10</sup> O tempo do recreio é de 15 minutos, e as crianças têm 2 pátios para brincar, o primeiro é um terreno livre para correr, porém não é coberto, o segundo é um pátio coberto com brinquedos a livre disposição, tem um balanço grande, um polvo que gira, e um escorregador.

Depois de muito tempo, Kiwi ainda não tinha voltado e a professora foi atrás dele, e ele estava na sala do Infantil IV, dançando com as outras crianças. (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 24/10/2022)

Em muitos dias de observação, Mamão saía da sala para ficar andando na escola e visitava as salas das crianças menores. Ele só voltava quando a professora ia atrás dele, mas, em alguns dias, ela o trazia de volta e ele saía para outros locais da escola. Yamamomo saía e dizia que ia olhar os pequenos. Outro estudante, Kiwi, era conhecido como "fujão", devido à sua frequente saída da sala de aula, sendo uma das crianças mais notáveis nesse aspecto. Sua reputação era conhecida por toda a escola.

Assim, nós percebemos como as crianças possuem estratégias para resistir à rotina do 1º ano (literalmente, em alguns casos, fugir da sala de aula), o que se apresentou para nós como um aspecto de dificuldade de adaptação dessas crianças ao 1º ano. Parece que as mesmas exigiam um novo dimensionamento para as atividades, algo que pudesse ser feito de forma mais coletiva e interativa.

Nós percebemos que as crianças entendem as regras impostas no 1º ano, entretanto não concordam e, por isso, manifestam comportamentos que reivindicam um novo olhar para elas, que, embora sendo tratadas como alunos, ainda são crianças.

Faz-se pertinente salientar que, segundo Vygotsky (2007), se não existirem situações que sejam propícias para que as crianças construam seus aprendizados, elas não vão aprender. Assim, nós avaliamos que o isolamento social mudou a relação da criança com seu processo de aprendizado e suas rotinas.

Concordamos com as crianças na avaliação sobre a rotina, considerando que 15 minutos é pouco tempo de brincadeira, pois, em nossa concepção, as crianças aprendem brincando.

### 5.3.3 Das atividades lúdicas para tarefas acadêmicas: o choro frequente pelas tarefas

Outro aspecto presente na rotina escolarizante foi a quantidade de tarefas que são feitas no 1º ano. Essa turma foi apelidada de “Vale de lágrimas”, pois todos os dias alguém da turma chorava em sala de aula. Porém o que nos deixou intrigada foi a continuação desse choro até o final do ano.

É necessário salientar que essa turma possuía 13 livros didáticos, e, sendo uma escola particular, havia a necessidade de cumprir com todas as páginas de cada livro até o final do ano letivo, pois é uma cobrança que os próprios pais fazem à coordenação e às professoras<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Nesta escola o corpo docente é formado somente por mulheres.

Contudo, essa turma mostrou aversão à quantidade de tarefas propostas no 1º ano. Uma das crianças entrevistadas afirmou que, por causa da grande quantidade de tarefas, ela preferia o ERE e o motivo foi “Porque era pouca tarefa e também tinha só mais pra falar” (informação verbal) (Carambola).

Seguindo essa análise sobre o nome apelidado à turma, a professora e as crianças afirmaram que quase sempre o motivo do choro era a quantidade de tarefas, como poderemos ver abaixo:

Pesquisadora: - No início do ano a turma de vocês era conhecida como Vale de Lágrimas porque todo mundo chorava. Por que todo mundo chorava?  
 ‘É porque né?! Tinha muitos livros, aí a gente pensava que ia demorar muito pra terminar, porque era muita tarefa. Aí né?! A gente chorava porque era muita tarefa a gente não queria fazer. Até a tia disse que também choraria.’ (informação verbal)<sup>12</sup> (Yamamomo)  
 ‘Porque tinha muita tarefa, até eu chorava.’ (informação verbal)<sup>13</sup> (Vergamota)  
 ‘Por causa das tarefas.’ (informação verbal)<sup>14</sup> (Noz)

Um caso em específico foi de Kiwi, que se considerava muito pequeno para a quantidade de tarefas propostos no 1º ano:

‘Por causa que tinha muita tarefa. Aí ali quando eu era bem pequeninim eu achava que estava... que tinha muitas tarefas.’ (informação verbal)<sup>15</sup> (Kiwi)

É perceptível a ruptura causada nas crianças, pois a rotina de casa, em isolamento social, era mais flexível, estando longe da rotina de um ambiente coletivo como a escola. Além disso, as atividades da Educação Infantil eram mais flexíveis e menos focadas em tantos conteúdos acadêmicos. Vergamota tenta explicar isso com a experiência que ela tinha na EI e o que ela esperava no 1º ano.

Pesquisadora:- Vergamota, se tivesse o poder de mudar alguma coisa no primeiro ano, o que é que tu mudaria?  
 Vergamota: - Eu mudaria as tarefas.  
 Pesquisadora: - O que você faria com as tarefas?  
 Vergamota: - Sempre colocava umas coisas e pintar, umas brincadeiras pra fazer umas coisas de ligar, umas coisas mais facinhas. (informação verbal)

<sup>12</sup> Entrevista concedida por Yamamomo, Entrevista 1 [12.2022]. Entrevistador: Amorim, Tainara Suyane dos Santos, 2022 (13:20 min)

<sup>13</sup> Entrevista concedida por Vergamota, Entrevista 7 [12.2022]. Entrevistador: Amorim, Tainara Suyane dos Santos, 2022 (7:30 min)

<sup>14</sup> Entrevista concedida por Noz, Entrevista 2 [12.2022]. Entrevistador: Amorim, Tainara Suyane dos Santos, 2022 (9:07 min)

<sup>15</sup> Entrevista concedida por Kiwi, Entrevista 6 [12.2022]. Entrevistador: Amorim, Tainara Suyane dos Santos, 2022 (4:16 min)

O grande sofrimento pelas tarefas era algo muito notável e frequente. Damasco é uma das crianças que continuou até o final do ano chorando na sala de aula por causa das tarefas. Ele chorou em alguns dias de observação, entretanto vamos nos focar no dia 24 de novembro de 2022:

Hoje é atividade de Português, são 3 páginas.  
 [...] Damasco começou a chorar em cima do livro.  
 Professora regente: - O que aconteceu, Damasco?  
 Damasco: - Eu não consigo  
 Professora regente: - Me diz onde você tá.  
 O Damasco apontou para a primeira página e voltou a chorar.  
 Professora regente (falando para a pesquisadora): - é, ele é assim, quando tem muita tarefa ele chora.  
 (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 24/10/2022)

O grande sofrimento pelas tarefas era algo muito notável nesta turma, estando presente no choro frequente, no desejo de não querer ir à escola e na recusa a fazer as tarefas. Carambola relata que, até o dia da entrevista, ela ainda chora para não ir à escola: “Até hoje eu choro por causa que eu não quero ir pra escola.” (informação verbal). A professora relatou que Carambola ficou um tempo sem querer ir à escola e que até mudou de turno para ver se ela se adaptaria. Entretanto, ela voltou para a turma do matutino alguns meses depois e, como podemos perceber, ela ainda continuava chorando por ter de ir à escola.

As atividades escolarizantes não foram bem recebidas pelas crianças, como podemos observar na fala de Carambola, quando lhe foi perguntado o que ela mudaria no primeiro ano,

Pesquisadora: - Se tu, Carambola, tivesse o poder de mudar alguma coisa no primeiro ano, o que que tu mudaria?  
 Carambola: - As tarefas.  
 Pesquisadora: - Tu faria o que com as tarefas?  
 Carambola: - eu fazia... eu ia rasgar e jogasse no lixo, algumas.  
 Pesquisadora: - Tu ia rasgar e jogar no lixo algumas? E as outras?  
 Carambola: - As outras eu ia fazer que ia ser fácil. (informação verbal)

Ao observamos as descrições sobre o frequente choro das crianças e a relação direta com as atividades escolarizantes do 1º ano, nós podemos afirmar que as tarefas podem estar além da Zona de Desenvolvimento Proximal dessas crianças e que, provavelmente, o motivo disso é a falta de contato dessas crianças com atividades escritas por um longo período de tempo, pois as atividades feitas durante o ERE para essa turma eram mais voltadas para a oratória, como podemos observar na fala de Carambola: “também tinha só mais pra falar” (informação verbal).

Dessa forma, pela falta dessa inserção prolongada com a cultura escrita criada pela cultura escolar, a agilidade na escrita ainda estava aquém da ZDP dessas crianças, como

poderemos ver na fala de Kiwi “a tia pegava na minha mão aí eu fazia e parava de chorar” (informação verbal).

E assim, percebemos que a grande quantidade de livros (13) para uma turma que havia saído de um isolamento social prejudicou a entrada e a permanência dessas crianças no EF, impactando a relação das mesmas com a cultura escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa surgiu com o intuito de compreender como a perda do ambiente físico escolar, em tempos de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, influenciou o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A fim de responder ao nosso objetivo central, nós adotamos três perguntas norteadoras a serem respondidas por meio da nossa análise de dados: *O processo de transição promoveu uma continuidade ou uma ruptura no processo educativo? Será que eles teriam uma transição saudável ou difícil? Como essa turma se comportou na entrada ao Ensino Fundamental?*

Em nossa pesquisa, pudemos perceber que o processo de transição das crianças se manifesta como algo fundamental para boa permanência das mesmas no EF, pois, com todos os percalços provocados pelo isolamento social, no âmbito educacional, foi perceptível como a entrada no 1º ano do EF foi árdua para as crianças pesquisadas.

Dessa forma, entendemos que o processo transição da criança da EI para o EF requer diversas mediações e cuidados que, se não forem adotados, podem ocasionar rupturas no processo educativo. Tais rupturas tornaram-se evidentes com essa turma estudada, pois, com o período pós-isolamento social, as crianças foram trazidas de volta para o ambiente escolar como se nada tivesse acontecido, ocasionando as dificuldades que nós pudemos perceber no decorrer deste trabalho de pesquisa.

Essas rupturas tornaram essa transição difícil para as crianças, o que pudemos concluir levando em consideração suas falas, bem como seus comportamentos, como, por exemplo, a tentativa de fuga da rotina escolarizante, o choro pelas tarefas etc. Assim, nós entendemos que o isolamento social se tornou também um isolamento das interações, que afetou diretamente as crianças que estão demandando isso.

Por fim, compreendemos a pertinência do espaço físico escolar para que as transições sejam vividas de uma forma saudável, em especial a transição da criança da EI para o EF, pois é neste espaço que ocorrem as relações de intersubjetividade, que favorecem as interações entre a criança com outras crianças e a criança com seu professor ou sua professora. São nessas interações que os professores fazem suas mediações, auxiliando as crianças a atingirem suas potencialidades. Além disso, é por meio de todas essas interações que a criança pode se sentir acolhida e mais apta a aprender, pois um bom processo de transição é aquele que acolhe e escuta a criança e que a faz se sentir pertencente àquele local.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 2 maio 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Abordagem Histórico-cultural de Lev Vigotski. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; SILVA, Carla Andréa; SILVA, Cleânia de Sales; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e de aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 161-197. ISBN 978-85-7282-322-7.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTTI, Marcelle Pereira da Rosa. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana.

**Research, Society and Development**, [S. l.], ano 2019, v. 8, n. 7, p. 01 - 14, 18 maio 2019.

DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139>. Disponível em:

[https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/#:~:text=Conforme%20Vygotsky%20\(1998\)%2C%20o,aprendizado%20e%20de%20seu%20ser](https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/#:~:text=Conforme%20Vygotsky%20(1998)%2C%20o,aprendizado%20e%20de%20seu%20ser). Acesso em: 14 maio 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME. **Resolução Nº 002/2010**. 23 de junho de 2010. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Resolução Nº 002/2010, [S. l.], 23 jun. 2010. Disponível em: [https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/images/Resolucoes/resol\\_cme\\_002\\_2010.pdf](https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/images/Resolucoes/resol_cme_002_2010.pdf). Acesso em: 7 fev. 2023.

CRUZ, Silvia H. V.; FOCHI, Paulo. **Elementos Pedagógicos para orientar o currículo**. [S. l.]: Pátio Educação Infantil, Abril/Junho 2018. 11 p.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009. ISBN 978-85-326-1145-1.

FERREIRO, Emília; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022. Disponível

em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020.** DECRETA SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA EM SAÚDE DISPÕE SOBRE MEDIDAS PARA ENFRENTAMENTO E CONTENÇÃO DA INFECÇÃO HUMANA PELO NOVO CORONAVÍRUS. [S. l.], 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2020/03/Decreto-n%C2%BA.-33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.-Decreta-situa%C3%A7%C3%A3o-de-Emerg%C3%Aancia-em-sa%C3%BAde-e-disp%C3%B5e-sobre-medidas-de-enfrentamento-e-conten%C3%A7%C3%A3o-da-infec%C3%A7%C3%A3o-humana-pelo-novo-coronavirus.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Decreto nº 34523, de 29 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre medidas de isolamento social contra a Covid-19 no Estado do Ceará, com a liberação de atividades. [S. l.], 29 jan. 2022.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 3 out. 2014. DOI 10.1590/2175-3539/2015/0192839. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2022.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: O prazer de conhecer.** 2º. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 144 p. ISBN 85-7529-105-X.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ZAROS, Lilian Giotto; GOMES, Apuena Vieira. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula.** Natal: SEDIS/UFRN, 2020

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 188 p. ISBN 978-85-249-2135-3.

NOGUEIRA, Luiz. Covid-19: Brasil tem 513 mortes nas últimas 24h; total ultrapassa 158 mil. [S. l.]: **OLHAR DIGITAL**, 22 fev. 2021. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/coronavirus/noticia/covid-19-brasil-tem-513-mortes-nas-ultimas24h-total-ultrapassa-158-mil/98089>. Acesso em: 30 out. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993. 111 p. ISBN 85-262-1936-7.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social.** 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015. 176 p. ISBN 978-85-323-1036-1.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RUPTURA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ruptura/>>. Acesso em: 13/02/2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME (Fortaleza). Coordenadoria de Educação Infantil. **Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental**. [S. l.]: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. 64 p. ISBN 978-85-62895-08-1.

SILVA, Elisabeth Ramos da. AS RELAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM LA: A INFLUÊNCIA DE VYGOTSKY NESSA ABORDAGEM TEMÁTICA. **SOLETRAS**: revista, São Gonçalo - RJ, n. 15, p. 133 - 140, jan./jun 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4841/3571>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Biblioteca Universitária, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2019/10/guia-de-citacao-06.10.2019.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. ISBN 978-85-336-2264-7

**APÊNDICE A - TABELA SOBRE AS MATRÍCULAS DAS CRIANÇAS NAS  
TURMAS DE 2019 ATÉ 2022**

ANO	TURMA	CRIANÇAS	SITUAÇÃO	MODALIDADE
<b>2019</b>	Infantil 3	Yamamomo, Vergamota, Carambola, Noz, Mamão e Kiwi.	Concluíram o Infantil 3	Presencial
	Infantil 4	Damasco	Concluiu o Infantil 4	
<b>2020</b>	Infantil 4	Yamamomo, Vergamota, Carambola, Noz, Mamão e Kiwi.	Iniciaram* o Infantil 4	Presencial/ Ensino Remoto Emergencial
	Infantil 5	Damasco	Iniciou* o Infantil 5	
<b>2021</b>	Infantil 5	Yamamomo, Vergamota, Carambola e Noz.	Concluíram o Infantil 5	Ensino Remoto Emergencial
<b>2022</b>	1º ano	Yamamomo, Vergamota, Carambola, Noz, Mamão, Kiwi e Damasco.	Entraram no Ensino Fundamental	Presencial

\*As crianças iniciaram, mas nem todas continuaram.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A COORDENAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

Esta pesquisa é intitulada “**A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: O isolamento das interações**”, desenvolvida por Tainara Suyane dos Santos Amorim, discente de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Professora Dra. Georgia Albuquerque.

Trata-se de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora, para conseguir titulação de graduação em Pedagogia, apresentando, portanto, fins exclusivamente acadêmicos. O objetivo central do estudo é compreender como foi afetada a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, feita pelo ensino remoto emergencial.

Qualquer esclarecimento poderá ser solicitado em qualquer etapa deste estudo, através dos seguintes contatos:

**Tainara Suyane dos Santos Amorim**  
**Telefone: (85) 989159792 (WhatsApp)**  
**E-mail: [tainarasuyane@alu.ufc.br](mailto:tainarasuyane@alu.ufc.br)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG n.: \_\_\_\_\_, no cargo de \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e que, após a leitura, pude realizar perguntas sobre seu conteúdo, bem como sobre a pesquisa ao qual este se refere. Considero que fui informado(a) dos objetivos que norteiam este estudo, bem como sobre a contribuição que esta pesquisa poderá trazer, além de como ocorrerá a minha participação neste processo e das questões éticas que o envolvem.

Declaro o meu consentimento para que esta pesquisa seja realizada nesta instituição de ensino, e também que os dados fornecidos durante o processo de coleta das informações sejam compilados e utilizados para fins científicos.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

Assinatura do(a) responsável pela instituição de ensino

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AS PROFESSORAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

Prezado participante,

Esta pesquisa é intitulada “**A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: O isolamento das interações**”, desenvolvida por Tainara Suyane dos Santos Amorim, discente de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Professora Dra. Georgia Albuquerque.

Trata-se de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora, para conseguir titulação de graduação em Pedagogia, apresentando, portanto, fins exclusivamente acadêmicos. O objetivo central do estudo é compreender como foi afetada a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, feita pelo ensino remoto emergencial.

Abaixo estão listadas algumas informações que servirão de base para esclarecimentos.

- A participação neste estudo é **VOLUNTÁRIA**, ou seja, não ocorrerá pagamento do pesquisador ao (à) participante e nem deverá ocorrer pagamento deste (a) para que possa ser incluído (a) neste estudo;
- A participação nesta atividade de pesquisa não é obrigatória e não deverá ser realizada contra a sua vontade, portanto, caso decida descontinuar participação, não haverá prejuízo algum em relação a sua desistência;
- Os dados serão coletados por meio de observação da pesquisadora nas salas de aula e entrevistas;
- Com o fito de manter o sigilo das informações pessoais do (a) entrevistado (a), poderá ser exigido um nome fictício para você;
- Qualquer esclarecimento poderá ser solicitado em qualquer etapa deste estudo, através dos seguintes contatos:

**Tainara Suyane dos Santos Amorim**  
**Telefone: (85) 989159792 (WhatsApp)**  
**E-mail: [tainarasuyane@alu.ufc.br](mailto:tainarasuyane@alu.ufc.br)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG n.: \_\_\_\_\_, no cargo de \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e que, após a leitura, pude realizar perguntas sobre seu conteúdo, bem como sobre a pesquisa ao qual este se refere. Considero que fui informado (a) dos objetivos que norteiam este estudo, bem como sobre a contribuição que esta pesquisa poderá trazer, além de como ocorrerá a minha participação neste processo e das questões éticas que o envolvem.

Declaro o meu consentimento em participar desta pesquisa, e também que os dados fornecidos durante o processo de coleta das informações sejam compilados e utilizados para fins científicos.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

Assinatura do(a) participante

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS RESPONSÁVEIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

Prezado responsável,

Esta pesquisa é intitulada “**A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: O isolamento das interações**”, desenvolvida por Tainara Suyane dos Santos Amorim, discente de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Professora Dra. Georgia Albuquerque.

Trata-se de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora, para conseguir titulação de graduação em Pedagogia, apresentando, portanto, fins exclusivamente acadêmicos. O objetivo central do estudo é compreender como foi afetada a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, feita pelo ensino remoto emergencial.

Abaixo estão listadas algumas informações que servirão de base para esclarecimentos.

- A participação neste estudo é **VOLUNTÁRIA**, ou seja, não ocorrerá pagamento do pesquisador ao (à) participante e nem deverá ocorrer pagamento deste (a) para que possa ser incluído (a) neste estudo;
- A participação nesta atividade de pesquisa não é obrigatória e não deverá ser realizada contra a sua vontade, portanto, caso decida descontinuar participação, não haverá prejuízo algum em relação a sua desistência;
- Os dados serão coletados por meio de observação da pesquisadora nas salas de aula e entrevistas;
- Com o fito de manter o sigilo das informações pessoais do (a) entrevistado (a), poderá ser exigido um nome fictício para a criança;
- Qualquer esclarecimento poderá ser solicitado em qualquer etapa deste estudo, através dos seguintes contatos:

**Tainara Suyane dos Santos Amorim**  
**Telefone: (85) 989159792 (WhatsApp)**  
**E-mail: [tainarasuyane@alu.ufc.br](mailto:tainarasuyane@alu.ufc.br)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG n.: \_\_\_\_\_, responsável do(a) \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e que, após a leitura, pude realizar perguntas sobre seu conteúdo, bem como sobre a pesquisa ao qual este se refere. Considero que fui informado (a) dos objetivos que norteiam este estudo, bem como sobre a contribuição que esta pesquisa poderá trazer, além de como ocorrerá a minha participação neste processo e das questões éticas que o envolvem.

Declaro o meu consentimento em participar desta pesquisa, bem como a participação de minha criança, e também que os dados fornecidos durante o processo de coleta das informações sejam compilados e utilizados para fins científicos.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

## **APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA AS CRIANÇAS**

### ***IDENTIFICAÇÃO***

- Como é seu nome?
- Qual sua idade?
- Em que turma você está estudando?

### ***PANDEMIA***

- Na pandemia, você estudava?
- Se sim, como é que você estudava?
- Quem era sua professora? (Somente perguntar para quem continuou com vínculo com a instituição)
- Você sentiu falta da escola quando você estava em casa?
- Se sim, o que mais você sentiu falta enquanto estava em casa? (Perguntar somente se a criança alegar ter sentido falta de algo)

### ***RELAÇÃO COM O PRIMEIRO ANO***

- O que é que você acha do primeiro ano?
- No início do ano, a turma de vocês era conhecida como Vale de Lágrimas, porque todo mundo chorava. Por que todo mundo chorava? (Essa informação do apelido da turma, foi advinda da professora regente da turma do matutino) (Perguntar somente para as crianças do turno matutino)
- Se você tivesse o poder de mudar alguma coisa no primeiro ano, o que você mudaria?

### ***RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL***

- O que você mais gostava na educação infantil? (A resposta da criança norteará as próximas perguntas sobre Educação Infantil)