RECURSOS PEDAGÓGICOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL



Sandra Maisa Pina Borges
Renata da Penha Coelho Mata
Lidiane da Silva Rocha De Souza
Daiane Terezinha Braz de Freitas
Beatriz Oliveira de Cassimiro
Josina Alves Matins Leite
Welita Alves de Araujo Rodrigues
Susieh Souza Alves
Ernestina Nogueira da Motta
Luciana Americo dos Santos
Nazare da Penha Coelho

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

SANDRA MAISA PINA BORGES
RENATA DA PENHA COELHO MATA
LIDIANE DA SILVA ROCHA DE SOUZA
DAIANE TEREZINHA BRAZ DE FREITAS
BEATRIZ OLIVEIRA DE CASSIMIRO
JOSINA ALVES MATINS LEITE
WELITA ALVES DE ARAUJO RODRIGUES
SUSIEH SOUZA ALVES
ERNESTINA NOGUEIRA DA MOTTA
LUCIANA AMERICO DOS SANTOS

RECURSOS PEDAGÓGICOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

1ª ed.

Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BORGES, SANDRA MAISA PINA
B955R RECURSOS PEDAGÓGICOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

/ SANDRA MAISA PINA BORGES. RENATA DA PENHA COELHO MATA. LIDIANE DA SILVA ROCHA DE SOUZA. DAIANE TEREZINHA BRAZ DE FREITAS. BEATRIZ OLIVEIRA DE CASSIMIRO. JOSINA ALVES MATINS LEITE. WELITA ALVES DE ARAUJO RODRIGUES. SUSIEH SOUZA ALVES. ERNESTINA NOGUEIRA DA MOTTA. LUCIANA AMERICO DOS SANTOS. NAZARE DA PENHA COELHO. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

44 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1297
ISBN: 978-65-5367-775-3
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. educação-infantil 2. ensino-fundamental 3. transição-escolar 4. recursos-pedagógicos 5. aprendizagem. I. BORGES, SANDRA MAISA PINA II. MATA, RENATA DA PENHA COELHO III. SOUZA, LIDIANE DA SILVA ROCHA DE IV. FREITAS, DAIANE TEREZINHA BRAZ DE V. CASSIMIRO, BEATRIZ OLIVEIRA DE VI. LEITE, JOSINA ALVES MATINS VII. RODRIGUES, WELITA ALVES DE ARAUJO VIII. ALVES, SUSIEH SOUZA IX. MOTTA, ERNESTINA NOGUEIRA DA X. SANTOS, LUCIANA AMERICO DOS XI. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1297

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

RECURSOS PEDAGÓGICOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

10.37423/2026.edcl1297

Respeitar o tempo da infância é o primeiro passo para garantir uma aprendizagem significativa e duradoura.
Autoras.

RESUMO

O presente livro tem como objetivo analisar o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destacando a importância dos recursos pedagógicos e da prática docente na construção de uma aprendizagem significativa. A pesquisa fundamenta-se em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro, que compreendem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Inicialmente, discute-se a aprendizagem na infância, enfatizando o papel do brincar, das interações e das múltiplas linguagens no desenvolvimento infantil. Em seguida, aborda-se a relevância dos recursos pedagógicos, como jogos, literatura infantil e organização do ambiente educativo, compreendidos como mediadores do conhecimento e fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. O estudo também analisa os desafios enfrentados pelos professores no processo de transição, como a ruptura entre as etapas, a pressão por resultados e a necessidade de atender à diversidade presente na sala de aula. Nesse contexto, são apresentadas estratégias pedagógicas que valorizam o acolhimento, o brincar e a participação ativa das crianças, contribuindo para uma transição mais significativa e respeitosa. Conclui-se que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige práticas pedagógicas articuladas, intencionais e sensíveis às necessidades da infância, garantindo o desenvolvimento integral e a construção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição escolar; Recursos pedagógicos; Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL 12

A aprendizagem na infância e o processo de transição 13

Linguagem, alfabetização e letramento na transição 14

Contribuições das teorias do desenvolvimento para a prática pedagógica 15

Implicações pedagógicas para o período de transição 17

CAPÍTULO 2: RECURSOS PEDAGÓGICOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL 20

A importância dos recursos pedagógicos no processo de aprendizagem 20

Tipos de recursos pedagógicos: jogos e literatura na aprendizagem infantil 23

Jogos como recurso pedagógico 24

Literatura infantil como recurso pedagógico 25

Articulação entre jogos e literatura na prática pedagógica 26

Outros recursos pedagógicos: múltiplas linguagens e o ambiente de aprendizagem na transição 27

O papel do professor na mediação dos recursos pedagógicos no período de transição 29

CAPÍTULO 3: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 32

A prática pedagógica na transição: entre a continuidade e a ruptura 32

Desafios enfrentados pelos professores no processo de transição 34

Possibilidades e estratégias para uma transição significativa.....37

CONCLUSÃO.....40

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....42

INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento significativo no percurso escolar da criança, pois marca a passagem de um contexto predominantemente lúdico e exploratório para um ambiente mais sistematizado de ensino e aprendizagem. Nesse período, intensificam-se as experiências com a linguagem oral e escrita, consolidando as bases que favorecerão o processo de alfabetização nos anos iniciais.

Entretanto, esse processo não se resume à antecipação de conteúdos formais, mas envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, é essencial que as práticas pedagógicas respeitem as especificidades da infância, garantindo a continuidade das experiências vivenciadas na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que introduzem, de forma significativa, elementos do universo letrado.

Compreender esse momento à luz do letramento, conforme discutido por Magda Soares (2004), implica reconhecer que o contato com a leitura e a escrita deve ocorrer em situações reais e significativas, permitindo que a criança atribua sentido às práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, mais do que ensinar letras e números, trata-se de proporcionar vivências que favoreçam a curiosidade, a participação e a construção de conhecimentos.

As contribuições teóricas de Jean Piaget (1976), Lev Vygotsky (1991) e Emilia Ferreiro (1999) são fundamentais para compreender como a criança aprende nesse período. Esses autores destacam o papel da interação, da ludicidade e da construção ativa do conhecimento, evidenciando que a aprendizagem ocorre por meio das experiências, das relações e das hipóteses elaboradas pela criança.

Dessa forma, o trabalho pedagógico no período de transição deve ser intencional, acolhedor e sensível às necessidades dos alunos, promovendo a continuidade do desenvolvimento iniciado na Educação Infantil. A utilização de recursos pedagógicos diversificados, como jogos, histórias, músicas e atividades lúdicas, torna-se essencial para garantir uma aprendizagem significativa e prazerosa.

A presente obra tem como objetivo discutir o papel dos recursos pedagógicos nesse contexto de transição, articulando fundamentos teóricos, práticas docentes e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Ao longo do texto, busca-se evidenciar que o processo de alfabetização inicia-se antes da sistematização formal, sendo construído gradualmente por meio das experiências vividas pela criança.

Como forma de aproximar a teoria da prática, foram incorporados relatos de professoras da rede municipal de ensino, que vivenciam esse período de transição em seu cotidiano. Tais contribuições permitem refletir sobre as práticas pedagógicas, evidenciando caminhos possíveis para uma atuação mais significativa e alinhada às necessidades das crianças.

Dessa forma, este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância de garantir uma transição respeitosa, contínua e significativa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reconhecendo a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e valorizando suas experiências, saberes e formas de expressão.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um momento crucial no desenvolvimento da criança, exigindo uma compreensão ampliada sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nessa etapa. Diferentemente de uma ruptura, essa passagem deve ser entendida como um processo contínuo, no qual as experiências vivenciadas na Educação Infantil constituem a base para a construção de novos conhecimentos no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico precisa considerar que a criança já chega ao Ensino Fundamental com um repertório significativo de saberes, construído por meio de interações, brincadeiras, experiências sociais e vivências com a linguagem oral e escrita. Assim, o processo de alfabetização não se inicia apenas no Ensino Fundamental, mas começa a ser construído desde a Educação Infantil, por meio de práticas de letramento que inserem a criança no universo da cultura escrita.

As contribuições teóricas de estudiosos do desenvolvimento humano são fundamentais para compreender esse processo. Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emilia Ferreiro evidenciam que a aprendizagem ocorre de forma ativa, social e significativa, sendo a criança protagonista na construção do conhecimento.

Nesse sentido, conforme afirma Vygotsky (1991), “todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (p. 64), o que evidencia o papel das interações no processo de aprendizagem. Dessa forma, compreender os fundamentos da aprendizagem nesse período de transição implica reconhecer a importância da ludicidade, da interação, da mediação pedagógica e da valorização das experiências infantis como elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança, para Piaget (1976)“o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata, mas de construções sucessivas” (p. 7), reforçando o caráter ativo da aprendizagem.

A aprendizagem na infância e o processo de transição

A aprendizagem na infância caracteriza-se por ser um processo dinâmico, contínuo e profundamente relacionado às experiências vividas pela criança em seu contexto social. Na Educação Infantil, o aprender está diretamente associado ao brincar, explorar, interagir e experimentar, o que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e linguísticas.

No entanto, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança passa a vivenciar um ambiente mais estruturado, com maior sistematização dos conteúdos. Esse momento exige uma transição que respeite o tempo da infância, evitando rupturas bruscas que possam comprometer o interesse e o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental considerar que "o desenvolvimento da criança não ocorre de forma linear, mas por meio de processos contínuos que envolvem avanços e reorganizações" (PIAGET, 1976, p. 7).

Além disso, conforme destaca Vygotsky (1991), "o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado do desenvolvimento" (p. 89), indicando a importância de práticas pedagógicas que considerem o potencial da criança, respeitando seu ritmo e suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a transição deve ser planejada de forma a garantir a continuidade das práticas pedagógicas, mantendo elementos essenciais da Educação Infantil, como o lúdico, a interação e a exploração, ao mesmo tempo em que introduz gradualmente práticas mais sistematizadas de ensino.

Além disso, é importante reconhecer que cada criança vivencia esse processo de forma singular. Algumas se adaptam com mais facilidade, enquanto outras necessitam de maior acolhimento e acompanhamento. Nesse sentido, Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado às dimensões afetivas, afirmando que "a afetividade exerce papel fundamental na constituição do sujeito e na sua relação com o meio" (p. 122), o que reforça a necessidade de um olhar sensível no processo de transição escolar.

Da mesma forma, segundo Kramer (2007), a entrada no Ensino Fundamental deve respeitar as especificidades da infância, garantindo que a criança seja acolhida em suas necessidades e singularidades, evitando práticas que desconsiderem seu tempo e suas formas de aprender. Dessa forma, o papel do professor torna-se fundamental na mediação desse processo, garantindo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

Linguagem, alfabetização e letramento na transição

No período de transição, a linguagem assume papel central no processo de aprendizagem, sendo mediadora das interações e da construção do conhecimento. A criança, ao longo da Educação Infantil, já vivencia diversas situações de uso da linguagem oral e escrita, como ouvir histórias, cantar músicas, observar textos e participar de práticas sociais que envolvem a escrita.

Dessa forma, ao chegar ao Ensino Fundamental, ela não é um sujeito "sem conhecimento", mas alguém que já construiu hipóteses sobre a escrita e compreende, ainda que de forma inicial, suas funções sociais.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a alfabetização articulada ao letramento. Isso significa que o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer de forma significativa, inserido em práticas reais de uso da linguagem, e não apenas como memorização de letras e sílabas.

Assim, no período de transição, o foco não deve estar na antecipação de conteúdos formais, mas na ampliação das experiências com a linguagem, por meio de atividades como: Contação de histórias, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da imaginação, da escuta e da compreensão da linguagem, além de aproximar a criança do universo da leitura. Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias é um dos primeiros contatos da criança com o mundo literário, sendo essencial para a formação do leitor, pois possibilita "descobrir o prazer da leitura antes mesmo de saber ler".

Rodas de conversa, as rodas de conversa promovem a expressão oral, a escuta e a interação entre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. De acordo com Geraldi (1997), a linguagem se constrói na interação, sendo fundamental que a escola oportunize espaços de fala em que a criança possa se expressar, argumentar e compartilhar experiências.

Produção oral e escrita espontânea, a produção espontânea permite que a criança expresse suas ideias, mesmo sem dominar o sistema de escrita convencional, favorecendo a construção de hipóteses sobre a escrita. Nesse sentido, Ferreiro (1999) destaca que a criança aprende a escrever formulando hipóteses e experimentando, sendo o erro parte essencial do processo de aprendizagem. Contato com diferentes gêneros textuais.

O contato com variados gêneros textuais (histórias, bilhetes, listas, convites, entre outros) amplia a compreensão das funções sociais da escrita. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais

organizam as práticas de linguagem e devem estar presentes no contexto escolar para que o aluno compreenda os usos reais da escrita. Brincadeiras com sons, palavras e rimas, as brincadeiras linguísticas desenvolvem a consciência fonológica, habilidade essencial para o processo de alfabetização.

De acordo com Morais (2012), atividades que envolvem rimas, aliterações e jogos sonoros contribuem significativamente para que a criança perceba a relação entre sons e letras, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas práticas contribuem para que a criança compreenda a função social da escrita e desenvolva interesse pelo universo letrado, facilitando o processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

Contribuições das teorias do desenvolvimento para a prática pedagógica

A compreensão do processo de aprendizagem na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige um olhar aprofundado sobre as teorias do desenvolvimento humano, uma vez que essas perspectivas oferecem fundamentos essenciais para a organização de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a aprendizagem não ocorre de forma linear ou homogênea, mas como um processo dinâmico, construído a partir da interação entre o sujeito, o meio e as experiências vivenciadas.

A teoria construtivista de Jean Piaget (1976) contribui significativamente para essa compreensão ao afirmar que o conhecimento é resultado de construções sucessivas realizadas pelo sujeito em interação com o meio. Para o autor, “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata, mas de construções sucessivas” (PIAGET, 1976, p. 7). Nesse sentido, a criança aprende por meio da ação, da experimentação e da resolução de conflitos cognitivos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o fazer, o explorar e o investigar.

Ainda segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, sendo que, na faixa etária correspondente ao período de transição, a criança encontra-se predominantemente no estágio pré-operatório, caracterizado pelo pensamento simbólico e pela necessidade de apoio em elementos concretos. Essa compreensão implica a necessidade de práticas pedagógicas que utilizem recursos lúdicos e materiais concretos, evitando abordagens excessivamente abstratas e descontextualizadas.

Em diálogo com essa perspectiva, Lev Vygotsky (1991) amplia a compreensão do processo de aprendizagem ao enfatizar o papel das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano. Para o autor, o aprendizado antecede o desenvolvimento e o impulsiona, sendo mediado pela linguagem e pelas relações sociais. Conforme afirma Vygotsky, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Nesse contexto, destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes. Essa concepção reforça o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, sendo responsável por criar situações que desafiem a criança e promovam avanços em seu desenvolvimento.

Ao abordar especificamente o processo de alfabetização, as contribuições de Emilia Ferreiro (1999) tornam-se fundamentais, ao evidenciar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de receber ensino formal. Segundo a autora, “a aprendizagem da leitura e da escrita não depende apenas de métodos, mas da atividade do sujeito que constrói seu conhecimento” (FERREIRO, 1999). Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais de ensino, que consideravam a alfabetização como um processo mecânico, baseado na repetição e memorização.

Nesse sentido, compreender a criança como sujeito ativo implica reconhecer que suas produções, ainda que não convencionais, possuem significado e revelam avanços em seu processo de aprendizagem. Tal compreensão é essencial no período de transição, em que muitas crianças ainda estão elaborando hipóteses iniciais sobre o sistema de escrita.

Complementando essas abordagens, Henri Wallon (2007) destaca a inseparabilidade entre cognição e afetividade no desenvolvimento infantil. Para o autor, o processo de aprendizagem está diretamente relacionado às emoções e às relações estabelecidas pela criança com o meio. Nesse sentido, Wallon afirma que “a emoção não é apenas uma manifestação afetiva, mas um elemento organizador da vida psíquica” (WALLON, 2007, p. 122).

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante no contexto da transição escolar, uma vez que a entrada no Ensino Fundamental pode gerar inseguranças, medos e dificuldades de adaptação. Dessa

forma, o ambiente escolar precisa ser acolhedor, garantindo que a criança se sinta segura para participar, explorar e aprender.

Além desses autores clássicos, é importante destacar as contribuições de estudiosos que discutem a infância no contexto educacional. Kramer (2007) ressalta que a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos, cuja aprendizagem ocorre por meio de experiências significativas e respeitosas. Segundo a autora, a escola deve garantir práticas que considerem a infância em sua integralidade, evitando a antecipação de conteúdos formais que desconsiderem o tempo e o modo de aprender da criança.

Da mesma forma, Kishimoto (2010) enfatiza a importância do brincar como linguagem fundamental da infância, destacando que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Para a autora, o brincar não deve ser visto como atividade secundária, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas na infância.

Ao articular essas diferentes perspectivas teóricas, torna-se evidente que a aprendizagem no período de transição deve ser compreendida de forma integrada, considerando aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Não se trata apenas de preparar a criança para o Ensino Fundamental, mas de garantir a continuidade de um processo educativo que respeite sua identidade, suas experiências e suas formas de aprender.

Dessa forma, as implicações para a prática pedagógica apontam para a necessidade de um ensino que valorize o protagonismo infantil, promova a interação, utilize o lúdico como estratégia e reconheça o papel da mediação no desenvolvimento da aprendizagem. É a partir dessa compreensão que se torna possível construir práticas educativas mais significativas, capazes de favorecer uma transição respeitosa e efetiva entre as etapas da educação básica.

Implicações pedagógicas para o período de transição

A partir das contribuições das teorias do desenvolvimento humano, torna-se possível compreender que o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige uma prática pedagógica intencional, reflexiva e sensível às especificidades da infância. Não se trata de uma simples mudança de etapa, mas de um processo que demanda continuidade, articulação e coerência entre as experiências vivenciadas pela criança.

Nesse sentido, é fundamental superar a ideia de ruptura entre as etapas, compreendendo a transição como parte de um percurso formativo contínuo. Conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é necessário garantir a integração entre as etapas da educação básica, assegurando que as práticas pedagógicas respeitem as características do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2009). Essa perspectiva também é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular, ao afirmar que a transição deve promover a continuidade das aprendizagens, evitando descontinuidades que possam prejudicar o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2017).

À luz da teoria de Jean Piaget (1976), compreende-se que a aprendizagem ocorre por meio da ação da criança sobre o meio, o que implica a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a experimentação, a exploração e a resolução de problemas. Dessa forma, o ensino no período de transição não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve criar situações que desafiem o pensamento infantil e promovam a construção ativa do conhecimento.

Em diálogo com essa perspectiva, Lev Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem é mediada socialmente, sendo o professor responsável por organizar situações que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a atuação docente deve estar voltada para a mediação intencional, considerando que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p. 101). Tal compreensão reforça a importância da interação, da colaboração e do trabalho em grupo como estratégias pedagógicas fundamentais nesse período.

Além disso, ao considerar as contribuições de Emilia Ferreiro (1999), torna-se evidente que a criança já chega ao Ensino Fundamental com conhecimentos prévios sobre a escrita, construídos a partir de suas experiências na Educação Infantil. Dessa forma, a prática pedagógica deve valorizar essas hipóteses, promovendo situações que possibilitem sua ampliação e reorganização. Nesse contexto, atividades de produção espontânea, leitura compartilhada e contato com diferentes gêneros textuais tornam-se essenciais.

Outro aspecto fundamental refere-se à dimensão afetiva do processo de aprendizagem. Conforme aponta Henri Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às emoções e às relações estabelecidas com o meio. Para o autor, “a emoção desempenha papel fundamental na formação da vida psíquica” (WALLON, 2007, p. 122), o que evidencia a necessidade de um ambiente

escolar acolhedor, que favoreça a segurança emocional da criança, especialmente em momentos de mudança.

Nessa mesma direção, Kramer (2007) destaca que a escola deve reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, garantindo práticas que respeitem sua identidade, sua cultura e suas formas de expressão. Isso implica a construção de um ambiente pedagógico que valorize a escuta, o diálogo e a participação ativa dos alunos.

Além disso, Kishimoto (2010) enfatiza a importância do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na infância, defendendo que o lúdico não deve ser abandonado no Ensino Fundamental. Ao contrário, deve ser integrado às práticas de ensino, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Segundo a autora, o brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite à criança experimentar, imaginar e construir significados.

Diante dessas contribuições, torna-se evidente que o planejamento pedagógico no período de transição deve ser flexível e diversificado, contemplando diferentes estratégias que atendam à heterogeneidade da sala de aula. Conforme destaca Hoffmann (2012), a avaliação nesse contexto deve assumir caráter formativo, acompanhando o processo de aprendizagem e valorizando os avanços individuais dos alunos, ao invés de se limitar à verificação de resultados.

Outro ponto relevante refere-se à organização do ambiente alfabetizador. Um espaço rico em estímulos, com materiais acessíveis, textos variados e recursos visuais, favorece a autonomia da criança e sua inserção no universo da linguagem escrita. Essa organização deve estar alinhada à intencionalidade pedagógica, garantindo que os recursos utilizados contribuam efetivamente para a aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que o processo de transição não se restringe à atuação do professor, mas envolve toda a comunidade escolar. A articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, o diálogo com as famílias e o trabalho coletivo entre os profissionais da educação são elementos fundamentais para garantir uma transição mais significativa e acolhedora.

Dessa forma, as implicações pedagógicas apontam para a necessidade de uma prática que vá além da simples adaptação da criança ao novo contexto escolar. Trata-se de construir um processo educativo que respeite sua trajetória, valorize suas experiências e promova o desenvolvimento integral, garantindo que a aprendizagem ocorra de forma significativa, contínua e humanizada.

CAPÍTULO 2: RECURSOS PEDAGÓGICOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

O uso de recursos pedagógicos no contexto educacional assume papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nessa etapa, torna-se essencial que os materiais, estratégias e práticas adotadas estejam alinhados às necessidades da criança, respeitando suas formas de aprender, suas experiências prévias e suas especificidades enquanto sujeito em desenvolvimento.

Mais do que instrumentos auxiliares, os recursos pedagógicos constituem elementos mediadores do conhecimento, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, sua utilização deve ser intencional, planejada e fundamentada teoricamente, de modo a favorecer a participação ativa da criança no processo educativo.

Conforme destaca Libâneo (2013), os recursos didáticos não devem ser utilizados de forma mecânica ou desvinculada dos objetivos pedagógicos, mas sim como instrumentos que potencializam a aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e significativo. Assim, no contexto da transição, sua escolha deve considerar não apenas o conteúdo a ser trabalhado, mas também as características do desenvolvimento infantil.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes linguagens e experiências, garantindo que a criança tenha acesso a múltiplas formas de expressão e aprendizagem (BRASIL, 2017). Tal perspectiva reforça a necessidade de diversificação dos recursos pedagógicos, especialmente em um momento em que a criança está ampliando suas formas de interação com o mundo.

A importância dos recursos pedagógicos no processo de aprendizagem

Os recursos pedagógicos desempenham papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se considera a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. No período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, esses recursos assumem ainda maior relevância, pois contribuem para garantir a continuidade das experiências de aprendizagem, evitando rupturas no percurso educativo.

Sob a perspectiva construtivista, o uso de materiais concretos e de estratégias diversificadas favorece a construção do conhecimento, uma vez que permite à criança agir sobre os objetos, explorar, experimentar e estabelecer relações. Conforme afirma Piaget (1976), o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o meio, o que evidencia a importância de práticas que envolvam manipulação, investigação e descoberta.

Em diálogo com essa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca que os instrumentos e signos culturais atuam como mediadores do desenvolvimento humano. Nesse sentido, os recursos pedagógicos podem ser compreendidos como ferramentas que auxiliam na internalização do conhecimento, desde que utilizados de forma intencional pelo professor. Como afirma o autor, “o uso de instrumentos amplia as possibilidades de ação do indivíduo sobre o mundo” (VYGOTSKY, 1991), reforçando o papel mediador desses recursos no processo educativo.

Além disso, é importante considerar que a aprendizagem na infância está profundamente relacionada ao lúdico. Nesse contexto, Kishimoto (2010) destaca que o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Para a autora, o recurso pedagógico, quando associado ao brincar, torna-se uma poderosa ferramenta de ensino.

Nessa perspectiva, o brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de lazer ou recreação, mas como uma forma privilegiada de aprendizagem e expressão da criança. Conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o brincar constitui um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, sendo essencial para o desenvolvimento integral (BRASIL, 2009). Ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, elabora sentimentos, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos sobre o mundo.

De acordo com Vygotsky (1991), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança atue em níveis mais avançados do que aqueles que conseguiria atingir em situações cotidianas. Para o autor, “na brincadeira, a criança está sempre além de seu comportamento habitual” (VYGOTSKY, 1991, p. 117), o que evidencia o potencial dessa atividade para o desenvolvimento cognitivo e social.

Sob outra perspectiva, Brougère (1998) destaca que o brincar é uma atividade cultural, por meio da qual a criança se apropria de significados sociais, construindo sentidos a partir de suas experiências.

Isso reforça a importância de um ambiente educativo que valorize o lúdico como linguagem própria da infância, especialmente no período de transição, em que há o risco de substituição precoce do brincar por práticas excessivamente formais.

Além disso, segundo Winnicott (1975), o brincar está diretamente relacionado à constituição do sujeito, sendo um espaço potencial onde a criança desenvolve sua criatividade e estabelece relações com o mundo. Para o autor, é por meio do brincar que a criança constrói sua identidade e sua capacidade de simbolização.

Dessa forma, no contexto da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, torna-se fundamental garantir a permanência do brincar como prática pedagógica, evitando sua exclusão em favor de atividades exclusivamente conteudistas. Ao contrário, o brincar deve ser integrado ao processo de ensino, funcionando como mediador da aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de linguagens. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a criança aprende por meio de diferentes formas de expressão, como a linguagem oral, corporal, musical, visual e escrita. Dessa forma, a utilização de recursos variados possibilita atender às múltiplas formas de aprender, respeitando as singularidades dos alunos.

Do ponto de vista da alfabetização, os recursos pedagógicos também desempenham papel fundamental ao possibilitar o contato com práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2004), o letramento envolve o uso social da linguagem escrita, o que implica a necessidade de oferecer à criança situações reais de uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, materiais como livros, cartazes, jogos de palavras e produções textuais contribuem para a inserção da criança no universo letrado.

Além disso, é importante destacar que o uso de recursos pedagógicos contribui para a motivação e o engajamento dos alunos. Conforme aponta Moran (2015), metodologias que utilizam diferentes recursos tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo, favorecendo a participação ativa dos estudantes.

Entretanto, é fundamental ressaltar que a eficácia dos recursos pedagógicos não está apenas em sua utilização, mas na intencionalidade pedagógica que orienta sua aplicação. Como destaca Libâneo (2013), o recurso, por si só, não garante a aprendizagem; é a mediação do professor que dá sentido ao seu uso.

Dessa forma, no período de transição, o uso de recursos pedagógicos deve estar articulado a uma prática docente reflexiva, que considere o desenvolvimento integral da criança, promova a interação, valorize o lúdico e favoreça a construção de aprendizagens significativas.

Tipos de recursos pedagógicos: jogos e literatura na aprendizagem infantil

No contexto da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a seleção e a utilização dos recursos pedagógicos assumem papel central na organização das práticas educativas, uma vez que essa etapa exige a articulação entre diferentes formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Trata-se de um momento sensível no percurso escolar da criança, no qual se faz necessário garantir a continuidade das experiências vivenciadas na Educação Infantil, evitando a ruptura com práticas que valorizam o brincar, a interação e a expressão.

Nesse sentido, reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural implica compreender que sua aprendizagem ocorre por meio da ação, da imaginação e da interação com o mundo. Conforme aponta Kramer (2007), a infância deve ser entendida como um tempo de experiências significativas, no qual o brincar e a imaginação ocupam lugar central na construção do conhecimento. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009), evidenciando que o lúdico não é um elemento secundário, mas constitutivo do processo educativo.

Além disso, à luz da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) destaca que a imaginação e o brincar são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois permitem à criança criar, representar e ressignificar a realidade. Para o autor, essas experiências não apenas refletem o desenvolvimento, mas também o impulsionam, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Diante disso, a escolha dos recursos pedagógicos deve estar diretamente relacionada às especificidades da infância, valorizando práticas que integrem ludicidade, linguagem e interação. Entre os diversos recursos disponíveis, destacam-se os jogos e a literatura infantil, por sua potência em articular conhecimento, sensibilidade e desenvolvimento integral, constituindo-se como caminhos privilegiados para uma aprendizagem significativa no período de transição.

Jogos como recurso pedagógico

Os jogos constituem um dos recursos pedagógicos mais significativos na infância, pois integram aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais, favorecendo uma aprendizagem ativa e significativa. Diferentemente de atividades mecânicas, os jogos envolvem regras, desafios, interação e tomada de decisões, permitindo que a criança aprenda enquanto brinca.

De acordo com Kishimoto (2010), o jogo, quando inserido no contexto educativo, deixa de ser apenas uma atividade espontânea e passa a assumir intencionalidade pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades diversas. Para a autora, os jogos são fundamentais porque possibilitam à criança aprender de forma prazerosa, respeitando seu tempo e suas formas de expressão.

Sob a perspectiva de Piaget (1976), o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, sendo uma forma de assimilação da realidade. O autor classifica os jogos em diferentes tipos, como jogos de exercício, simbólicos e de regras, destacando que cada um deles corresponde a diferentes estágios do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o uso de jogos no período de transição deve considerar essas características, oferecendo experiências adequadas à faixa etária das crianças.

Em diálogo com essa concepção, Vygotsky (1991) atribui ao jogo um papel fundamental no desenvolvimento, especialmente por seu caráter social e simbólico. Para o autor, o brincar cria condições para que a criança avance em seu desenvolvimento, ao permitir a internalização de normas, papéis sociais e significados culturais. Conforme afirma, “na brincadeira, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, e não apenas numa esfera visual externa” (VYGOTSKY, 1991), evidenciando o potencial dos jogos para a aprendizagem.

Além disso, os jogos favorecem o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do respeito às regras, aspectos essenciais no processo de transição para o Ensino Fundamental. Segundo Brougère (1998), o jogo é uma construção social que permite à criança compreender e participar da cultura, desenvolvendo competências que vão além do conteúdo escolar.

No campo da alfabetização, os jogos também desempenham papel relevante, especialmente aqueles que envolvem linguagem, como jogos de letras, sílabas, rimas e palavras. Conforme destaca Morais (2012), atividades lúdicas que exploram os sons da fala contribuem significativamente para o

desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, o uso de jogos como recurso pedagógico no período de transição não apenas favorece a aprendizagem de conteúdos, mas também contribui para o desenvolvimento integral da criança, tornando o processo educativo mais significativo, participativo e prazeroso.

Literatura infantil como recurso pedagógico

A literatura infantil, por sua vez, constitui um recurso pedagógico de grande relevância na formação da criança, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade. No período de transição, sua utilização torna-se ainda mais importante, pois contribui para aproximar a criança do universo da leitura e da escrita de forma significativa e encantadora.

Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias é um dos primeiros passos para a formação do leitor, pois permite à criança entrar em contato com diferentes mundos, personagens e experiências. Para a autora, “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos mais importantes para a formação da criança”, o que evidencia o caráter afetivo e formativo da literatura.

Além disso, a literatura infantil possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta atenta e da capacidade de interpretação. De acordo com Coelho (2000), o contato com textos literários amplia o repertório linguístico da criança, favorecendo sua expressão e compreensão do mundo.

Sob a perspectiva do letramento, Soares (2004) destaca que o contato com a leitura deve ocorrer em situações reais e significativas, permitindo que a criança compreenda a função social da escrita. Nesse sentido, a literatura infantil atua como ponte entre o universo oral e o escrito, contribuindo para a inserção da criança nas práticas sociais de leitura.

Além do aspecto linguístico, a literatura também desempenha papel fundamental no desenvolvimento emocional e social. Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas, por exemplo, auxiliam a criança a lidar com conflitos internos, medos e sentimentos, contribuindo para a construção de sua identidade.

Outro aspecto relevante refere-se à imaginação e à criatividade. Conforme aponta Vygotsky (2009), a imaginação é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, sendo estimulada por meio de

experiências culturais, como a literatura. Para o autor, a criança recria a realidade a partir de suas vivências, e os textos literários ampliam essas possibilidades de criação.

No contexto escolar, a utilização da literatura deve ir além da simples leitura de histórias, envolvendo práticas como contação, dramatização, reconto, produção de narrativas e exploração de diferentes gêneros textuais. Essas atividades favorecem a participação ativa da criança, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Dessa forma, a literatura infantil, quando utilizada de forma intencional e integrada às práticas pedagógicas, contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a formação de leitores, o fortalecimento da imaginação e a construção de sentidos sobre o mundo.

Articulação entre jogos e literatura na prática pedagógica

Ao considerar o contexto da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, torna-se fundamental articular diferentes recursos pedagógicos, de modo a potencializar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a integração entre jogos e literatura apresenta-se como uma estratégia potente, capaz de unir ludicidade, linguagem e construção do conhecimento.

A partir da contação de histórias, por exemplo, é possível desenvolver jogos simbólicos, dramatizações e atividades lúdicas que ampliam a compreensão do texto e favorecem a participação das crianças. Essa integração permite que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada e significativa, respeitando as características da infância.

Conforme destaca Kramer (2007), a prática pedagógica na infância deve valorizar a imaginação, a brincadeira e a expressão, reconhecendo que a criança aprende por meio de experiências que envolvem emoção, interação e significado. Dessa forma, jogos e literatura não devem ser vistos como recursos isolados, mas como elementos complementares no processo educativo.

Assim, ao integrar esses recursos, o professor contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais rico, acolhedor e estimulante, no qual a criança possa aprender brincando, imaginar, criar e se desenvolver de forma integral.

Outros recursos pedagógicos: múltiplas linguagens e o ambiente de aprendizagem na transição

Ao considerar o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, torna-se imprescindível ampliar o olhar sobre os recursos pedagógicos, compreendendo que a aprendizagem da criança não se dá de forma restrita à linguagem verbal ou escrita, mas se constrói por meio de múltiplas linguagens que se articulam no cotidiano escolar. Nesse sentido, a organização das práticas pedagógicas deve contemplar diferentes formas de expressão corporal, musical, plástica, oral e escrita reconhecendo a criança como sujeito que aprende de maneira integral, por meio da interação, da experimentação e da vivência.

Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, ao afirmar que a criança aprende por meio de experiências que envolvem "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se" (BRASIL, 2017), direitos de aprendizagem que orientam as práticas tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais direitos evidenciam que o processo educativo deve estar pautado na diversidade de experiências, garantindo que a criança tenha acesso a diferentes linguagens e formas de construir conhecimento, especialmente no período de transição, em que se faz necessário preservar a essência do aprender brincando, ao mesmo tempo em que se ampliam as possibilidades de sistematização.

Nessa perspectiva, recursos como a música, as artes visuais, as atividades corporais e o uso de tecnologias educativas assumem papel relevante na mediação da aprendizagem. A música, por exemplo, favorece o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção e da sensibilidade, além de contribuir para a socialização e a expressão de emoções. Conforme destaca Brito (2003), a educação musical na infância não se limita ao ensino de conteúdos, mas constitui uma forma de linguagem que permite à criança expressar-se e compreender o mundo de maneira sensível e criativa.

Da mesma forma, as artes visuais possibilitam à criança explorar cores, formas, texturas e materiais, estimulando a criatividade e a expressão individual. Segundo Barbosa (2012), o trabalho com arte na infância deve ir além da reprodução de modelos, valorizando o processo criativo e a autoria da criança, o que se alinha à perspectiva de uma educação que reconhece o sujeito como protagonista.

As atividades corporais também desempenham papel fundamental nesse processo, uma vez que o corpo é uma das primeiras formas de expressão da criança. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o movimento deve ser compreendido como linguagem, sendo essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e social (BRASIL, 2009). Nesse sentido,

brincadeiras de movimento, jogos corporais e atividades rítmicas contribuem para a construção de conhecimentos de forma integrada e significativa.

Além disso, no contexto contemporâneo, as tecnologias digitais passam a integrar o conjunto de recursos pedagógicos, exigindo um olhar crítico e intencional por parte do educador. De acordo com Moran (2015), o uso das tecnologias na educação deve estar articulado a propostas pedagógicas significativas, que favoreçam a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento, evitando seu uso meramente instrumental ou passivo. No período de transição, essas ferramentas podem ser utilizadas de forma complementar, ampliando as possibilidades de linguagem e interação, sem substituir as experiências concretas e lúdicas fundamentais na infância.

Outro aspecto essencial refere-se à organização do ambiente alfabetizador, entendido como um espaço intencionalmente planejado para favorecer o contato da criança com a cultura escrita. Conforme Soares (2004), o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita, o que implica a necessidade de criar ambientes ricos em textos, símbolos e situações reais de uso da linguagem. Nesse sentido, a sala de aula deve oferecer diferentes materiais, como livros, cartazes, listas, jogos e produções das próprias crianças, promovendo a imersão no universo letrado.

Essa organização do espaço também está diretamente relacionada à concepção de infância adotada pela instituição. Como destaca Horn (2004), o ambiente educativo não é neutro, mas expressa intencionalidades pedagógicas, podendo favorecer ou limitar as experiências de aprendizagem. Dessa forma, um espaço acolhedor, organizado e estimulante contribui para a autonomia da criança, para sua curiosidade e para o desejo de aprender.

Ao articular esses diferentes recursos música, arte, corpo, tecnologias e ambiente alfabetizador, evidencia-se a importância de uma prática pedagógica que valorize a diversidade de linguagens e reconheça a criança em sua totalidade. Tal perspectiva reforça a necessidade de superar práticas fragmentadas e conteudistas, construindo um ensino que dialogue com as experiências infantis e promova aprendizagens significativas.

Assim, no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os recursos pedagógicos devem ser compreendidos não apenas como instrumentos auxiliares, mas como elementos constitutivos do processo educativo, capazes de mediar relações, ampliar experiências e favorecer o desenvolvimento integral da criança. É nesse movimento de integração entre teoria, prática

e sensibilidade que se torna possível construir uma educação mais humana, significativa e coerente com as necessidades da infância.

O papel do professor na mediação dos recursos pedagógicos no período de transição

Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que os recursos pedagógicos sejam eles jogos, literatura, múltiplas linguagens ou a própria organização do ambiente educativo não possuem, por si só, a capacidade de garantir a aprendizagem. É na ação intencional do professor que tais recursos ganham significado, sendo transformados em instrumentos de mediação capazes de promover o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o papel docente no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental revela-se não apenas relevante, mas determinante para a construção de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da infância.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem é mediada socialmente, sendo o professor responsável por organizar situações que possibilitem avanços no desenvolvimento da criança. Assim, ao selecionar e utilizar recursos pedagógicos, o docente não atua de forma neutra, mas imprime intencionalidade ao processo educativo, orientando, intervindo e criando condições para que a criança amplie suas possibilidades de aprendizagem. Como afirma o autor, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p. 101), o que reforça a centralidade da mediação docente.

Nessa mesma direção, Libâneo (2013) enfatiza que o trabalho do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a organização de condições didáticas que favoreçam a aprendizagem significativa. Isso implica planejar, selecionar recursos, observar o desenvolvimento dos alunos e intervir de maneira adequada às suas necessidades. No contexto da transição, essa atuação exige ainda maior sensibilidade, uma vez que o professor precisa equilibrar a introdução de novas exigências escolares com a manutenção de práticas que respeitem o tempo e as características da infância.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça que o professor deve atuar como mediador das experiências de aprendizagem, garantindo que os direitos de aprendizagem das crianças sejam efetivados. Isso significa criar oportunidades para que elas possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e construir conhecimentos de forma ativa e significativa. Nesse contexto, o uso dos recursos pedagógicos deve estar articulado a esses princípios, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Ao considerar a complexidade desse processo, torna-se evidente que a prática docente no período de transição exige um olhar atento à singularidade de cada criança. Conforme destaca Hoffmann (2012), o professor precisa assumir uma postura investigativa, acompanhando o percurso de aprendizagem dos alunos e compreendendo seus avanços, dificuldades e potencialidades. Essa escuta sensível permite que as intervenções pedagógicas sejam mais assertivas, favorecendo o desenvolvimento de todos.

Outro aspecto fundamental refere-se à dimensão afetiva da relação pedagógica. Como aponta Wallon (2007), a aprendizagem está diretamente relacionada às emoções, sendo o vínculo entre professor e aluno elemento essencial no processo educativo. No período de transição, em que a criança vivencia mudanças significativas em sua rotina e em seu contexto escolar, a presença de um professor acolhedor, atento e sensível faz toda a diferença para sua adaptação e desenvolvimento.

Além disso, Kramer (2007) ressalta que o professor deve reconhecer a criança como sujeito de direitos, respeitando sua identidade, sua cultura e suas formas de expressão. Isso implica construir práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil, a escuta e a participação, rompendo com modelos tradicionais que colocam a criança em posição passiva no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o professor, ao utilizar recursos pedagógicos de maneira intencional, reflexiva e sensível, torna-se o principal mediador entre a criança e o conhecimento, sendo responsável por transformar o cotidiano escolar em um espaço de descobertas, interações e aprendizagens significativas. É por meio de sua ação que o brincar se transforma em aprendizagem, que a literatura ganha vida e que os diferentes recursos pedagógicos se convertem em experiências formativas.

Nesse cenário, mais do que aplicar técnicas ou utilizar materiais, o professor constrói sentidos, estabelece relações e possibilita que a criança aprenda de forma plena e integrada. Sua prática, portanto, não se limita ao fazer pedagógico, mas envolve compromisso ético, sensibilidade e intencionalidade educativa.

Assim, ao encerrar este capítulo, reafirma-se que os recursos pedagógicos, quando articulados a uma prática docente consciente e fundamentada, constituem elementos essenciais para garantir uma transição respeitosa, significativa e coerente com as necessidades da infância. No entanto, compreender como esses recursos se materializam no cotidiano escolar exige olhar para além da teoria, aproximando-se da prática e das experiências vivenciadas no contexto educativo.

É nessa perspectiva que o próximo capítulo se insere, ao buscar compreender como essas concepções se concretizam no fazer pedagógico, analisando práticas, desafios e possibilidades no uso dos recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 3: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A discussão acerca dos recursos pedagógicos e das concepções de aprendizagem, desenvolvida nos capítulos anteriores, evidencia a necessidade de compreender como tais fundamentos se concretizam no cotidiano escolar. Nesse sentido, refletir sobre a prática pedagógica no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental implica analisar não apenas o que se propõe teoricamente, mas como essas propostas se materializam nas ações docentes, nas interações em sala de aula e na organização do trabalho pedagógico.

A transição entre essas etapas da educação básica configura-se como um momento desafiador, tanto para as crianças quanto para os professores, uma vez que envolve mudanças significativas nas rotinas, nas expectativas e nas formas de ensinar e aprender. Se, por um lado, a Educação Infantil se organiza a partir do brincar, das interações e das experiências, por outro, o Ensino Fundamental, historicamente, tem priorizado práticas mais sistematizadas e conteudistas. Essa tensão pode gerar rupturas no processo de aprendizagem, caso não haja uma articulação consciente entre as etapas.

Conforme aponta Kramer (2007), a fragmentação entre as etapas da educação básica compromete a continuidade do desenvolvimento infantil, tornando necessário repensar as práticas pedagógicas de forma integrada. Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular reforça que a transição deve garantir a continuidade das aprendizagens, respeitando os direitos da criança e suas formas de expressão (BRASIL, 2017).

Dessa forma, compreender a prática pedagógica nesse contexto exige um olhar atento às ações do professor, à organização do ambiente, aos recursos utilizados e, sobretudo, às experiências vividas pelas crianças. Trata-se de analisar o fazer pedagógico em sua complexidade, reconhecendo que ensinar e aprender são processos dinâmicos, construídos nas relações e nas vivências cotidianas.

A prática pedagógica na transição: entre a continuidade e a ruptura

A prática pedagógica no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental revela-se como um espaço de tensões e possibilidades, marcado pela necessidade de equilibrar a continuidade das experiências infantis com as novas demandas escolares. Nesse cenário, um dos

principais desafios consiste em evitar rupturas bruscas que desconsiderem o percurso já construído pela criança.

Historicamente, o ingresso no Ensino Fundamental tem sido associado a uma mudança significativa na organização do ensino, com maior ênfase na sistematização de conteúdos e na formalização das atividades. No entanto, essa mudança, quando realizada de forma abrupta, pode impactar negativamente o interesse, a participação e o desenvolvimento da criança. Conforme destaca Oliveira (2010), a aprendizagem na infância deve respeitar os processos de desenvolvimento, evitando a antecipação de práticas que não dialogam com as necessidades e características dos alunos.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a transição como um processo contínuo, que deve preservar elementos essenciais da Educação Infantil, como o brincar, a interação e a valorização das múltiplas linguagens. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é necessário garantir a integração entre as etapas, assegurando práticas pedagógicas que respeitem a criança em sua totalidade (BRASIL, 2009).

Sob a perspectiva de Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação, o que reforça a importância de práticas que promovam a participação ativa da criança. Dessa forma, o ensino no período de transição deve ir além da transmissão de conteúdos, favorecendo experiências significativas que envolvam diálogo, colaboração e construção coletiva do conhecimento.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o Ensino Fundamental introduz novas demandas, como a sistematização da leitura e da escrita, o que exige do professor um planejamento cuidadoso e equilibrado. Conforme Soares (2004), o processo de alfabetização deve estar articulado ao letramento, garantindo que a criança compreenda a função social da linguagem escrita desde o início de sua escolarização.

Dessa forma, a prática pedagógica no período de transição deve buscar um ponto de equilíbrio entre continuidade e inovação, integrando elementos do brincar com propostas que ampliem o contato da criança com o conhecimento sistematizado. Essa articulação não significa antecipar conteúdos, mas criar condições para que a aprendizagem ocorra de forma gradual, significativa e respeitosa.

Assim, mais do que uma simples adaptação ao novo contexto escolar, a transição deve ser compreendida como um processo de construção, no qual a criança amplia suas experiências, fortalece suas aprendizagens e se reconhece como sujeito ativo no processo educativo.

Desafios enfrentados pelos professores no processo de transição

Refletir sobre a prática pedagógica no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental implica, necessariamente, reconhecer os desafios que permeiam o trabalho docente nesse contexto. Longe de ser um processo simples ou linear, a transição envolve múltiplas dimensões pedagógicas, institucionais e formativas que impactam diretamente a atuação do professor e a experiência da criança no ambiente escolar.

Um dos principais desafios diz respeito à ruptura histórica entre as etapas da educação básica, que ainda se faz presente em muitas instituições. Enquanto a Educação Infantil se organiza a partir do brincar, das interações e das múltiplas linguagens, o Ensino Fundamental, em muitos casos, mantém práticas centradas na sistematização precoce de conteúdos, com ênfase em atividades repetitivas e pouco significativas. Essa dicotomia, conforme aponta Kramer (2007), revela uma fragmentação no percurso educativo da criança, desconsiderando a continuidade necessária ao seu desenvolvimento.

Nesse cenário, o professor dos anos iniciais frequentemente se vê diante do desafio de acolher crianças que chegam com experiências marcadas pela ludicidade e pela liberdade de expressão, ao mesmo tempo em que precisa atender às demandas institucionais relacionadas à alfabetização e ao cumprimento de conteúdos curriculares. Essa tensão pode gerar práticas pedagógicas contraditórias, nas quais o brincar é progressivamente reduzido ou até mesmo eliminado, em favor de atividades consideradas mais “formais”.

Entretanto, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, a transição não deve significar ruptura, mas continuidade, garantindo que os direitos de aprendizagem da criança sejam preservados (BRASIL, 2017). Isso exige do professor um olhar sensível e crítico, capaz de articular diferentes abordagens pedagógicas, integrando o lúdico às propostas de ensino, especialmente no processo de alfabetização.

Outro desafio relevante refere-se à formação docente. Muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, uma abordagem aprofundada sobre a transição entre as etapas, o que pode dificultar a construção de práticas pedagógicas coerentes com essa realidade. Conforme destaca Nóvoa (2009), a formação do professor deve estar articulada à reflexão sobre a prática, permitindo a construção de saberes profissionais que dialoguem com as demandas do cotidiano escolar.

Além disso, a heterogeneidade da sala de aula constitui um desafio constante. No período de transição, é comum que as crianças apresentem diferentes níveis de desenvolvimento, especialmente em relação à linguagem oral e escrita. Enquanto algumas já demonstram hipóteses mais avançadas sobre a escrita, outras ainda estão em fases iniciais de exploração. Conforme aponta Ferreiro (1999), essas diferenças fazem parte do processo de aprendizagem e devem ser consideradas no planejamento pedagógico, evitando práticas homogêneas que desconsiderem o ritmo de cada criança.

Outro aspecto que merece destaque é a pressão por resultados, especialmente no que se refere à alfabetização. Em muitos contextos escolares, há uma expectativa de que a criança aprenda a ler e escrever rapidamente, o que pode levar à antecipação de conteúdos e à adoção de metodologias pouco adequadas à faixa etária. Segundo Soares (2004), a alfabetização deve ocorrer de forma articulada ao letramento, respeitando o tempo da criança e suas experiências com a linguagem, o que nem sempre é considerado na prática escolar.

Somam-se a esses desafios as questões relacionadas à organização do tempo e do espaço escolar. A rotina mais rígida do Ensino Fundamental, muitas vezes, limita as possibilidades de exploração, brincadeira e interação, elementos fundamentais na aprendizagem infantil. Conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o tempo e o espaço devem ser organizados de forma a favorecer experiências significativas (BRASIL, 2009), princípio que precisa ser mantido também no período de transição.

Outro ponto importante refere-se à relação com as famílias. A expectativa familiar em relação ao ingresso no Ensino Fundamental, muitas vezes, está associada a uma visão tradicional de ensino, centrada na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Isso pode gerar cobranças sobre o professor, dificultando a implementação de práticas mais lúdicas e significativas. Nesse contexto, torna-se fundamental o diálogo com as famílias, no sentido de esclarecer a importância de uma aprendizagem que respeite o desenvolvimento infantil.

Diante desses desafios, evidencia-se que o trabalho docente no período de transição exige mais do que domínio de conteúdos; requer sensibilidade, reflexão e capacidade de adaptação. O professor precisa atuar como mediador, pesquisador de sua própria prática e articulador de experiências que façam sentido para a criança.

Assim, compreender os desafios enfrentados pelos professores não significa apontar fragilidades, mas reconhecer a complexidade do processo educativo e a necessidade de construção coletiva de práticas mais coerentes com as demandas da infância. É a partir desse reconhecimento que se abrem possibilidades para a transformação da prática pedagógica, tornando a transição entre as etapas um momento de continuidade, acolhimento e desenvolvimento.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os desafios evidenciam limites e tensões presentes no cotidiano escolar, eles também apontam caminhos possíveis para a ressignificação da prática docente. Ao refletir criticamente sobre sua atuação, o professor passa a identificar estratégias que favoreçam a continuidade das aprendizagens, a valorização do brincar, o uso intencional dos recursos pedagógicos e a construção de um ambiente mais acolhedor e significativo para a criança.

Por exemplo, diante da dificuldade de adaptação das crianças à nova rotina do Ensino Fundamental, o professor pode reorganizar o início das aulas com momentos de acolhida que incluam rodas de conversa, músicas e pequenas brincadeiras, aproximando-se das práticas vivenciadas na Educação Infantil. Essa estratégia, além de favorecer a segurança emocional, contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e da interação social, conforme apontam as orientações da BNCC (BRASIL, 2017).

Em situações relacionadas à alfabetização, ao invés de propor atividades exclusivamente repetitivas, o professor pode utilizar jogos de palavras, leitura de histórias e produção de textos coletivos, permitindo que as crianças participem ativamente do processo de construção da escrita. Essa prática dialoga com a perspectiva de Soares (2004), ao considerar o letramento como uso social da linguagem, tornando a aprendizagem mais significativa.

Outro exemplo refere-se à organização do ambiente de sala de aula. Um espaço que disponibiliza livros acessíveis, materiais diversos e produções das próprias crianças favorece a autonomia e o interesse pela aprendizagem. Conforme destaca Horn (2004), o ambiente educativo, quando intencionalmente planejado, contribui para a construção de experiências mais ricas e significativas.

Além disso, diante da heterogeneidade da turma, o professor pode propor atividades diversificadas, como cantinhos de aprendizagem, nos quais as crianças realizam diferentes tarefas de acordo com seus níveis de desenvolvimento. Essa estratégia permite atender às singularidades dos alunos, respeitando seus ritmos, conforme defendido por Ferreiro (1999), ao reconhecer que cada criança constrói seu conhecimento de maneira única.

É nesse movimento de análise e reconstrução da prática, permeado por reflexões e ações concretas, que emergem possibilidades efetivas de transformação do fazer pedagógico. Assim, mais do que reconhecer os desafios, o professor passa a atuar de forma propositiva, construindo caminhos que favoreçam uma transição mais acolhedora e significativa. Essas possibilidades serão aprofundadas no tópico a seguir, evidenciando estratégias que podem contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades da infância.

Possibilidades e estratégias para uma transição significativa

Ao considerar os desafios presentes no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, torna-se essencial avançar na construção de possibilidades pedagógicas que garantam a continuidade das aprendizagens e o respeito às especificidades da infância. Mais do que reconhecer as dificuldades, é necessário propor caminhos que orientem a prática docente, favorecendo uma transição acolhedora, significativa e coerente com o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, uma das principais estratégias refere-se à valorização do acolhimento como prática pedagógica. O ingresso no Ensino Fundamental representa uma mudança significativa na vida da criança, exigindo adaptações que vão além do aspecto cognitivo. Assim, momentos de acolhida no início da rotina — como rodas de conversa, músicas, contação de histórias e dinâmicas de interação — contribuem para a construção de vínculos e para a segurança emocional dos alunos. Conforme aponta Wallon (2007), a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento, sendo o vínculo elemento essencial para a aprendizagem.

Outra possibilidade importante consiste na manutenção do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, mesmo no Ensino Fundamental. Em vez de restringir o brincar, o professor pode integrá-lo às propostas de ensino, utilizando jogos, dramatizações e atividades lúdicas como mediadores da aprendizagem. Por exemplo, jogos de formação de palavras, bingo de letras ou brincadeiras com rimas podem ser utilizados no processo de alfabetização, tornando-o mais significativo e prazeroso. Essa abordagem encontra respaldo em Kishimoto (2010), ao destacar que o jogo, quando utilizado com intencionalidade pedagógica, favorece o desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, a literatura infantil apresenta-se como uma estratégia potente para promover a transição, possibilitando o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do interesse pela leitura. A prática

de leitura diária, a contação de histórias e o reconto pelas crianças favorecem a participação ativa e a construção de sentidos. Um exemplo significativo é a utilização de histórias como ponto de partida para outras atividades, como dramatizações, produções coletivas de texto e jogos simbólicos. Conforme afirma Abramovich (1997), ouvir histórias é fundamental para a formação do leitor e para o desenvolvimento da sensibilidade.

A organização do ambiente alfabetizador também se configura como uma estratégia relevante. Espaços que disponibilizam livros ao alcance das crianças, murais com produções, cantinhos de leitura e materiais diversificados estimulam a autonomia e o interesse pela linguagem escrita. Nesse sentido, o ambiente deixa de ser apenas um espaço físico e passa a atuar como mediador da aprendizagem. De acordo com Soares (2004), o contato com práticas reais de leitura e escrita é essencial para o processo de letramento.

Outra possibilidade refere-se ao planejamento de atividades diversificadas que atendam à heterogeneidade da turma. A utilização de cantinhos pedagógicos ou estações de aprendizagem permite que as crianças participem de diferentes propostas simultaneamente, respeitando seus ritmos e níveis de desenvolvimento. Por exemplo, enquanto um grupo participa de uma atividade de leitura com o professor, outro pode estar envolvido em jogos de linguagem ou em produções artísticas relacionadas ao conteúdo trabalhado. Essa organização favorece a autonomia e a participação ativa dos alunos, conforme defendido por Ferreiro (1999), ao reconhecer que cada criança constrói seu conhecimento de forma singular.

Além disso, a integração entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental constitui uma estratégia fundamental para garantir a continuidade do processo educativo. A realização de momentos de diálogo entre professores, visitas das crianças aos novos espaços escolares e a troca de informações sobre o desenvolvimento dos alunos contribuem para uma transição mais tranquila. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a articulação entre as etapas deve ser intencional e planejada (BRASIL, 2009).

Outro aspecto relevante diz respeito ao envolvimento das famílias nesse processo. Promover reuniões, rodas de conversa e momentos de orientação permite alinhar expectativas e esclarecer a importância de práticas pedagógicas que respeitem o tempo da criança. Muitas vezes, a família associa o Ensino Fundamental a uma aprendizagem exclusivamente formal, o que pode gerar pressões sobre o

professor. Nesse sentido, o diálogo torna-se essencial para construir uma compreensão compartilhada sobre o processo educativo.

Ademais, o uso intencional de diferentes linguagens — como música, movimento, artes visuais e tecnologias — amplia as possibilidades de aprendizagem e torna o ensino mais significativo. Por exemplo, trabalhar uma história por meio de música e expressão corporal permite que a criança compreenda o conteúdo de forma mais ampla, integrando diferentes formas de expressão. Essa abordagem está em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), que valoriza as múltiplas linguagens no processo educativo.

Por fim, é importante destacar que todas essas estratégias exigem um professor reflexivo, capaz de analisar sua prática, adaptar suas ações e construir novas possibilidades a partir das necessidades dos alunos. Conforme aponta Nóvoa (2009), a formação docente se dá no exercício da profissão, por meio da reflexão sobre a prática e da busca constante por aprimoramento.

Dessa forma, as possibilidades apresentadas não se configuram como receitas prontas, mas como caminhos que podem ser adaptados à realidade de cada contexto escolar. O que se evidencia é a necessidade de uma prática pedagógica intencional, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral da criança, garantindo que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental seja vivenciada como um processo de continuidade, descoberta e aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com ênfase na importância dos recursos pedagógicos e na atuação docente como elementos fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa. A partir das discussões teóricas e das reflexões sobre a prática pedagógica, tornou-se evidente que essa transição não deve ser entendida como uma ruptura, mas como um processo contínuo, que exige articulação, sensibilidade e intencionalidade educativa.

No primeiro capítulo, ao abordar os fundamentos da aprendizagem, destacou-se que a criança é um sujeito ativo, que constrói conhecimentos por meio das interações, das experiências e do brincar. As contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Ferreiro e Wallon permitiram compreender que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico e significativo.

No segundo capítulo, ao tratar dos recursos pedagógicos, evidenciou-se que sua utilização vai além de um caráter instrumental, constituindo-se como mediadora do processo educativo. A valorização dos jogos, da literatura infantil e das múltiplas linguagens reforçou a importância de práticas que respeitem a infância e promovam o aprender por meio do brincar, da imaginação e da interação. Ficou claro que os recursos pedagógicos, quando utilizados de forma intencional, contribuem para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de aprendizagens mais significativas.

Já no terceiro capítulo, ao analisar a prática pedagógica, foram discutidos os desafios enfrentados pelos professores no processo de transição, bem como as possibilidades de superação desses entraves. A reflexão sobre a continuidade e a ruptura entre as etapas evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas mais articuladas, que considerem as experiências da criança e promovam sua participação ativa. Além disso, as estratégias apresentadas demonstraram que é possível construir uma transição mais acolhedora e significativa, desde que haja intencionalidade, planejamento e sensibilidade por parte do professor.

Diante disso, reafirma-se que o sucesso do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental depende de uma ação pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança, que valorize o brincar, a interação e as múltiplas formas de expressão. Mais do que preparar a

criança para uma nova etapa, trata-se de garantir a continuidade de um percurso educativo que respeite sua identidade, suas experiências e seu modo de aprender.

Além disso, destaca-se a importância da formação docente contínua, do trabalho coletivo entre os profissionais da educação e do diálogo com as famílias, como elementos essenciais para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas da infância. A articulação entre teoria e prática revela-se, portanto, como um caminho indispensável para a transformação do fazer pedagógico.

Por fim, este estudo não se encerra em si mesmo, mas abre possibilidades para novas reflexões e investigações acerca do processo de transição escolar. Pensar a educação a partir da infância implica reconhecer que cada experiência vivida pela criança no ambiente escolar deixa marcas em sua trajetória, influenciando sua relação com o conhecimento e com o aprender.

Assim, garantir uma transição respeitosa, acolhedora e significativa não é apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso ético com a infância. É reconhecer que, antes de qualquer conteúdo, está a criança com suas curiosidades, seus medos, suas descobertas e sua imensa capacidade de aprender quando lhe são oferecidas oportunidades que façam sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1999.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

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

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RECURSOS PEDAGÓGICOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre



Sandra Maisa Pina Borges
Renata da Penha Coelho Mata
Lidiane da Silva Rocha De Souza
Daiane Terezinha Braz de Freitas
Beatriz Oliveira de Cassimiro
Josina Alves Matins Leite
Welita Alves de Araujo Rodrigues
Susieh Souza Alves
Ernestina Nogueira da Motta
Luciana Americo dos Santos
Nazare da Penha Coelho

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE