

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:  
A AFETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE**

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota<sup>1</sup>  
Cleicy Emanuelle Leite Bezerra da Silva<sup>2</sup>  
Maria Luiza Coelho Trindade<sup>3</sup>

**RESUMO**

O artigo discute o lugar da afetividade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo é compreender como docentes do 1º ano têm se preparado para lidar afetivamente com as crianças que chegam no Ensino Fundamental. Trata-se de um breve estudo qualitativo, de natureza exploratória. Nesse sentido, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista estruturada, realizada com quatro docentes do 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos foram analisados a partir de aspectos teóricos sobre afetividade e aprendizagem, sobretudo da teoria walloniana. Os estudos constataam que, para os participantes da pesquisa, a afetividade, apesar de considerada importante no desenvolvimento da criança, ainda se apresenta limitada a uma compreensão de trocas sentimentais, sendo necessário um trabalho mais específico, do ponto de vista formativo, a fim de que os docentes estejam preparados para atender as necessidades afetivas da primeira infância.

**Palavras-chave:** Afetividade. Ação docente. Criança pequena. Transição.

**ABSTRACT**

The article discusses the place of affectivity in the transition process from Early Childhood Education to Elementary School. The objective is to understand how 1st year of Elementary School, teachers have been prepared to deal affectively with children who arrive earlier in Elementary School. This is a brief qualitative study of an exploratory nature. In this sense, as a data collection instrument, a structured interview with 4 teachers from the 1st year of Elementary School was used. The results obtained and analyzed from some theoretical aspects about affectivity and learning, especially from the Wallon's theory, show that for the research participants, affectivity, despite being considered important in the development of the child, is still limited to an understanding of sentimental exchanges, requiring more specific work, from the training point of view, so that teachers are prepared to meet the affective needs of early childhood.

**Keywords:** Affectivity. Teaching action. Little child. Transition.

---

<sup>1</sup> Departamento de Ensino e Currículo, Universidade Federal de Pernambuco.

<http://lattes.cnpq.br/4435341410757451>

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco.

<http://lattes.cnpq.br/5863334573897634>

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco.

<http://lattes.cnpq.br/4816218017169509>

## 1. Introdução

De acordo com a psicologia do desenvolvimento humano, até os seis anos de idade, a criança vivencia sua primeira infância, período cujas experiências afetivas são cruciais para os significados que as crianças vão estabelecer com as descobertas sobre o mundo. Essa é uma das razões que justifica o sentido de educar indissociável ao de cuidar nessa fase da vida.

Em relação ao processo educativo, desde que foi sancionada a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), a criança de seis anos de idade, isto é, a criança que se apresenta no final da primeira infância, em cumprimento à reorganização etária dos anos iniciais, teve sua entrada no 1º ano do Ensino Fundamental antecipada. Essa conformação tem sido motivo de muitas indagações referentes às reais necessidades de crianças na faixa etária dos seis anos, principalmente, quando refletimos sobre as especificidades pedagógicas da primeira infância. Com isso, a entrada da criança pequena no 1º ano do Ensino Fundamental configura um processo de transição, e, por isso, deve ser realizada com cuidado por parte dos educadores.

Na nova etapa da Educação Básica, as crianças enfrentam uma nova realidade, seja pela cultura organizacional da instituição como um todo, seja pelas características específicas e distintas presentes na prática docente e pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, tais crianças continuam sendo crianças pequenas, crianças da primeira infância com necessidades afetivas insubstituíveis.

Diante da possibilidade de pouca familiaridade, por parte dos docentes, com as necessidades afetivas das crianças que adentram o Ensino Fundamental, perguntamo-nos: de que modo os docentes do 1º ano do Ensino Fundamental se preparam, do ponto de vista formativo, para lidar afetivamente com as necessidades da primeira infância na ação docente? Entendendo ser fundamental construir estratégias e atitudes na ação docente, que facilitem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, acreditamos que uma formação adequada de professores deve considerar as especificidades exigidas na relação

pedagógica com crianças pequenas. Essa formação torna o educador mais seguro, acolhedor e preparado para atender as necessidades, sobretudo afetivas, referentes ao cuidar-educar na primeira infância.

Mediante o questionamento acima, a presente pesquisa surgiu, tendo como objetivo geral, compreender como professores do 1º ano tem se preparado para abordar afetivamente as crianças pequenas, que chegam mais cedo na segunda etapa da educação básica. Para isso, estruturamos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar se os docentes selecionam estratégias pedagógicas e/ou consideram atitudes para acolher as crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; (ii) verificar como é estabelecido o processo formativo de docentes atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental, quanto às experiências referentes às necessidades afetivas das crianças; e, (iii) averiguar a compreensão docente sobre a valorização da afetividade na relação pedagógica com crianças da primeira infância.

Dessa forma, tomamos como referência, além do pensamento de Henri Wallon (1968) e de outros estudiosos da área, alguns documentos legais, relacionados à temática, com o intuito de subsidiar a discussão sobre afetividade e sua importância no período de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Selecionamos, ainda, quatro docentes atuantes no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a fim de realizar entrevistas, cuja abordagem pudesse contribuir com a compreensão da questão central, levantada na pesquisa. Participaram duas docentes da rede pública e duas da rede privada de ensino, da Região Metropolitana do Recife. A análise das entrevistas realizadas foi organizada em três categorias: a relação professora-crianças, a experiência/formação docente e a percepção sobre o conceito de afetividade.

A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica que apoiou o estudo realizado, trazendo elementos que discutem a antecipação da formação escolar da criança mediante o Ensino Fundamental de nove anos, a pertinência da afetividade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como sobre a formação docente na atuação dessa fase em que a criança vivencia a

educação escolar. Posteriormente, o artigo traz a metodologia da pesquisa, os resultados e a discussão da análise, por fim, as considerações finais derivadas da pesquisa em questão.

## **2. O Ensino Fundamental de Nove Anos: Antecipando a Formação Escolar da Criança Pequena**

Por ser a maior etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental de nove anos é voltado aos educandos de seis a 14 anos de idade, sendo necessário um olhar cuidadoso e acolhedor dos professores, pois, como expresso na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 57), essa etapa lida com “crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros”. No 1º ano do Ensino Fundamental, especificamente, percebemos o processo de alfabetização como uma das principais exigências pedagógicas.

Nesse sentido, a criança deve consolidar novos conhecimentos com base nas experiências anteriores, desenvolvendo aprendizagens de forma contínua e gradual nas duas fases do Ensino Fundamental. O momento de transição para o Ensino Fundamental de nove anos tem sido motivo de muitas indagações por parte dos docentes, visto que as crianças que estão ingressando no 1º ano ainda se encontram na primeira infância e, por isso, é necessário garantir a devida atenção às necessidades próprias dessa fase de desenvolvimento. Nessa perspectiva:

[...] a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 57-58)

Sobre isso, o Ministério da Educação, ao orientar a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, aponta que:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de *manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança*. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o *ambiente acolhedor* para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2006b, p.20, grifos nossos)

Percebe-se a necessidade de um trabalho específico, no âmbito pedagógico, para professores que atuam no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É necessário, portanto, assegurar que as crianças sejam recebidas de forma afetiva e segura nessa nova etapa educativa, evitando uma ruptura tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto nas relações socioafetivas.

### **3. O Lugar da Afetividade no Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

A afetividade é um tema que sempre está presente na área da educação, tendo em vista, dentre outros aspectos, o reconhecido efeito que repercute na facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que o processo educativo envolve, inevitavelmente, o contexto histórico do educador e do estudante, visto que, ao entrar na escola, ambos trazem também as vivências de outros espaços sociais e os vínculos afetivos estabelecidos. Nessa perspectiva, se intensifica a ideia de que o professor e a criança devem ser reconhecidos como seres humanos completos (MONTEIRO, 2015).

Para esta temática, iremos nos basear na perspectiva de desenvolvimento da pessoa completa do filósofo, médico e psicólogo Henri Wallon (1879-1962). A referida

perspectiva defende que o ser humano se desenvolve a partir da interação e relação com o outro, considerando as dimensões cognitiva, motora e afetiva, compreendendo a criança como um ser em constante desenvolvimento e que deve ter todas as etapas de seu desenvolvimento respeitadas. O psicólogo francês afirma que as crianças passam por contínuos processos de transformação:

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

Sabemos que na perspectiva psicogenética, Wallon (1968) aborda a integração das dimensões afetiva, motora e cognitiva, que se relacionam de forma interdependente, constituindo, assim, a pessoa completa. A dimensão afetiva está presente durante todo o processo de desenvolvimento do sujeito, desde o momento em que ainda é um feto até a idade adulta. Estando relacionada a vivências positivas ou negativas, ela se dá por meio de variadas sensações, sendo composta por: emoção, a nível fisiológico; sentimento, de ordem psíquica; e paixão, relacionada ao autocontrole. Nesse sentido, Mahoney (2004, *apud* LEITE, 2012), diz que:

[...]as emoções são identificadas pelo seu lado orgânico, empírico e de curta duração; os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração [...] A paixão é encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento. (MAHONEY, p. 17-18, 2004 *apud* LEITE, 2012, p. 360)

Ao compreendermos que o âmbito afetivo está integrado nos primeiros anos da vida humana, devemos perceber o ambiente escolar em uma outra perspectiva, entendendo-o um local de aprendizagem, socialização e interação para as crianças. Dessa forma, compreendemos que é necessário torná-lo um lugar acolhedor e que propicie boas experiências, entendendo ser necessária a existência de experiências que atendam a etapa na qual a criança se encontra.

A Educação Infantil considera indissociável o cuidar e o educar e, prioritariamente, organiza as suas práticas com base nas interações e brincadeiras. Dessa forma, é importante que no 1º ano do Ensino Fundamental esse trabalho tenha continuidade, fazendo com que as crianças desenvolvam interesse pela nova etapa educativa, promovendo experiências que sejam significativas para elas. Nesse sentido, os professores precisam lançar um olhar adequado e reinventar as formas de trabalhar os conteúdos articulados no currículo.

A estrutura organizacional da sala de aula também deve ser levada em consideração, visto que as crianças da Educação Infantil vivenciam experiências que solicitam, constantemente, o livre movimento de participar de rodas de história, brincadeiras ao chão, realizar trocas em rodas de conversa e experiências em pequenos grupos, explorar ambientes lúdicos no espaço escolar para além da sala de referência, um tipo de dinâmica que pode ser, muitas vezes, distinto do que acontece no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, destacamos ainda que, a partir do momento que isolamos as crianças e não incentivamos os trabalhos coletivos e as relações socioafetivas, elas passam a se sentir em um ambiente estranho e pouco motivador, pois a relação com o outro é crucial ao desenvolvimento humano.

#### **4. Formação de Professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais**

Sabemos que a infância é marcada por influências sociais, históricas e culturais. Quando se trata da educação formal da criança e do desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas, motoras e afetivas, podemos afirmar que a criança deve assumir o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Muito se tem discutido sobre a formação docente e, como consequência, sobre como deve ser construído o perfil do professor, visto que é de suma importância a preparação, no âmbito pedagógico, para lidar com as especificidades presentes em cada criança, respeitando também as etapas de desenvolvimento infantil.

Nos últimos anos, a formação de professores ocupou um espaço bastante significativo no âmbito das políticas educacionais. Porém, existem alguns fatores que tornam esse processo formativo contraditório, estes por sua vez, referentes às reais condições de trabalho do professor, que atingem diretamente a qualidade da educação. Quando nos referimos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de costume que a criança seja cobrada quanto à atenção, disciplina e agilidade nas atividades desenvolvidas, algo que também vem se fazendo presente já Educação Infantil, como uma forma de preparação para a etapa subsequente. Nesse sentido, de acordo com Peraci (2009, p. 108), a infância passa a ser vista como fase preparatória para a vida adulta e da criança é expurgada a principal essência que é “[...] a sua existência em si mesma, o direito a infância real”. Contrariamente, a criança deve ser compreendida como:

[...] um ser humano com características específicas, diferente das do adulto, o qual, porém, é capaz de fazer-se criança, através da sua imaginação, linguagem e sentimentos, ela deve, portanto, ser tratada como criança, sendo-lhe assegurado o direito de conhecer o mundo à sua volta através do lúdico (BATISTA; MORENO, p.18, 2005).

De acordo com Silva (2014, p. 76), “a atuação docente se encontra no limite entre o respeito da infância em suas particularidades e o amortecimento do sujeito em sua totalidade”. Com isso, o professor deve promover:

[...] em sua sala de aula atividades variadas, que as crianças podem desenvolver fundamentalmente de maneira autônoma. Inlui em suas aprendizagens tanto de forma indireta, com a preparação de um ambiente físico e social enriquecido, como de forma direta, com uma intervenção próxima e ajustada a cada criança. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 155)

É importante o olhar atento do professor às individualidades da criança e ao seu percurso educativo vivido durante a Educação Infantil. Assim, para facilitar a experiência dessa criança na nova etapa de ensino é imprescindível, à ação docente, a promoção de atitudes afetivas como: cordialidade, cuidado, aceitação, proteção e responsividade às necessidades das crianças; atenção positiva, acolhimento e

disponibilidade nas mediações; qualidade na escuta, na postura física e no tom de voz para efetivar uma comunicação adequada (GONZALEZ-MENA, 2015).

Quanto às estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, destacamos a permanência de algumas alternativas pautadas nos eixos estruturantes da Educação Infantil, que valorizam as interações e as brincadeiras, que demonstram respeito aos direitos de aprendizagem das crianças pequenas (brincar, conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e consideram suas necessidades relacionais, sobretudo, as experiências que vão oportunizando o desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e o apego desenvolvido com adultos significativos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ainda sobre isso, é comum que, nessa etapa do desenvolvimento humano, a criança estabeleça um vínculo afetivo com o adulto de referência, nesse caso o professor, formando uma ligação emocional com ele:

[...] e isso requer uma educação voltada para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual de forma integrada, formando, assim indivíduos autônomos, pensantes, ativos, capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada. (LAKOMY, 2003, p.60)

Dessa forma, os docentes devem participar ativamente de formações continuadas, preferencialmente, oferecidas pela instituição/rede em que atuam, visto que a escola também é um espaço de formação para os professores.

## 5. Metodologia

A pesquisa teve como objetivo compreender como professores do 1º ano têm se preparado para lidar afetivamente com as crianças pequenas que chegam ao Ensino Fundamental. O trabalho delineia-se exploratório, a fim de proporcionar familiaridade com o campo de pesquisa em questão. Desta feita, o estudo se configurou de natureza qualitativa, utilizando-se da realização de um levantamento bibliográfico, com base na teoria de Henri Wallon, sobre afetividade e de outros estudiosos da área, além de documentos legais que respaldaram a temática em

questão. Também foram realizadas entrevistas estruturadas com professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental, visto que elas lidam com crianças pequenas que recentemente concluíram a Educação Infantil.

Diante do cenário instaurado no país, desde 2020, com a pandemia da COVID-19, as entrevistas, que aconteceram no primeiro semestre de 2021, tiveram que ser realizadas de forma *online*, a fim de respeitar as regras de distanciamento social. Com relação ao referido contexto, durante a realização da pesquisa, as aulas presenciais estavam suspensas em todas as escolas da rede pública e privada, sendo introduzidas aulas remotas e, posteriormente, com o novo protocolo de convivência, as escolas privadas deram início ao modelo híbrido de ensino. Assim, vivenciamos dificuldades para encontrar sujeitos disponíveis à pesquisa, visto que muitos docentes se encontravam sobrecarregados com o formato de sala de aula remota ou híbrida e, por isso, alguns se mostraram indisponíveis para contribuir.

Dessa forma, por meio do contato com pessoas próximas, ligadas à área da educação, conseguimos o contato de quatro professoras, sendo duas profissionais da rede pública e duas da rede privada da Região Metropolitana do Recife. As entrevistas foram agendadas a partir da disponibilidade das docentes. A fim de coletar os dados da melhor forma, utilizamos a plataforma *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pelas pesquisadoras com o consentimento prévio das entrevistadas, a partir de um protocolo ético e documentado, garantindo o sigilo de suas identidades e das instituições de vínculo, bem como o uso exclusivo do conteúdo da entrevista para fins da pesquisa.

O intuito das entrevistas foi identificar a percepção das professoras sobre a prática pedagógica que atende crianças pequenas, as suas concepções acerca do conceito de afetividade na relação professora-criança, além de obter informações sobre a experiência/formação docente. Com as entrevistas, buscamos avançar a compreensão sobre a presença da afetividade na ação docente, tendo em vista a transição que a criança pequena enfrenta ao sair da Educação Infantil e iniciar o Ensino Fundamental. Uma vez transcritas as entrevistas, demos início à análise dos dados obtidos, organizando os resultados dos dados coletados em categorias que serão apresentadas na seção a seguir.

## 6. Resultados

A fim de garantir o sigilo da identidade das participantes, utilizaremos letras e números para identificá-las, sendo A1 e A2 as docentes da escola pública e B1 e B2 as da rede privada. As participantes foram mulheres de faixa etária entre 37 e 52 anos. No que diz respeito à formação acadêmica, A1 e B1 possuem magistério e graduação em Licenciatura em História e Psicologia, respectivamente. A2 e B2, por sua vez, têm Pedagogia como primeira formação e uma pós-graduação, sendo a de A2 em Gestão Escolar e B2 em Psicopedagogia. Quanto ao tempo de atuação das profissionais no 1º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que existe uma diferença perceptível, variando entre 5 e 32 anos de experiência. Ainda sobre isso, é válido ressaltar que duas participantes atuam na rede pública e duas na rede privada.

Com a pretensão de compreender como essas professoras têm se preparado para abordar as necessidades afetivas da faixa etária das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, a discussão da pesquisa foi sistematizada em torno de três categorias, sendo elas: a relação professora-crianças; a experiência/formação docente e a percepção conceitual sobre afetividade.

### 6.1. O Olhar das Professoras para a Relação com as Crianças que Transitam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Durante a primeira infância, especificamente, é natural que a criança desenvolva uma relação afetiva com o educador e, nesse caminho, a relação professor-criança desempenha um papel imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere ao processo de transição aqui discutido. Sobre isso, a segurança afetiva proporciona à criança coragem para se lançar ao desconhecido, com confiança para estar em um ambiente novo, expor suas ideias e curiosidades, envolvida pelo sentimento de aceitação e acolhimento.

Nesse aspecto, buscamos entender o que, para as docentes, é fundamental na relação pedagógica entre professora-criança, considerando, principalmente, a faixa etária que lecionam. Sobre isso, as professoras A1 e B1 expressaram:

Considero de grande importância a questão da afetividade, principalmente nesse processo de transição, visto que elas (as crianças) vêm da Educação Infantil. Esse momento de acolhida faz toda diferença, você pode até achar que não, mas a criança vai absorvendo aos poucos, ela vai entendendo essa nova etapa. (Trecho da entrevista realizada com A1)

Para mim o fundamental é que a relação seja construída baseada na confiança e afetividade, no respeito pelo tempo de compreensão da criança e especialmente em acreditar no seu potencial, na sua possibilidade de crescimento. (Trecho da entrevista realizada com B1)

Percebe-se, na fala das educadoras, que ambas consideram a afetividade um aspecto fundamental na relação professora-criança. A partir dessa interrelação, a criança se sente encorajada a dar os próximos passos na construção de novos conhecimentos. Assim, se faz necessário desenvolver uma relação pautada no acolhimento, que de acordo com Wallon (2007) é um fator preeminente no espaço escolar.

Sabemos que a Educação Infantil apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distintos do Ensino Fundamental. A transição entre essas duas etapas educativas exige um olhar diferenciado por parte do educador, para que, diante das novas exigências pedagógicas, introduzidas no 1º ano, sejam garantidas a integração e a continuidade do processo educativo da criança, respeitando-a em suas particularidades (BRASIL, 2017). Ainda destacamos, no que se refere ao processo de transição, que registros contidos em relatórios e portfólios são instrumentos importantes para evidenciar o processo vivenciado pela criança durante a Educação Infantil.

A professora A2 reflete sobre a dificuldade de muitas crianças terem o primeiro contato com a escola apenas no 1º ano do Ensino Fundamental dizendo que:

[...] não chega a ser 50% que foram oriundas de creches ou de alguma escola privada do bairro, muitas estão tendo o primeiro contato com a escola. [...]digamos assim, elas simplesmente chegaram na idade

obrigatória de escolaridade e os pais matricularam. Então esse é o nosso maior desafio, porque eu sei que não são todas as salas que as crianças têm o mesmo nível de compreensão, mas essa lacuna da Educação Infantil dificulta bastante. (Trecho da entrevista realizada com A2)

A partir da discussão, constatamos, que o acolhimento do professor a essas crianças e a obtenção de informações referentes à sua trajetória educativa na Educação Infantil fazem diferença durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois permite que o educador busque estratégias, demonstre atitudes afetivas capazes de impulsionar a criança a ampliar suas competências e se sentirem seguras. Ainda sobre isso, reconhecemos e valorizamos os esforços das professoras da rede pública, em seus movimentos de sondagens ou marcação de reuniões com pais para conhecerem melhor as crianças, visando o desenvolvimento integral.

Além disso, fica evidente, nas falas das participantes, as dificuldades enfrentadas pelas crianças nessa nova etapa educativa referentes, principalmente, às novas exigências pedagógicas. Assim, pensamos que o professor precisa estar preparado, do ponto de vista formativo, para lidar com as necessidades presentes na primeira infância em um processo contínuo de aprendizagem.

## 6.2. Refletindo sobre a Experiência Docente: Formação e Prática

Pode-se dizer que a experiência docente é algo capaz de mudar o olhar do professor sobre o sentido do processo educativo. Durante a entrevista, levantamos um questionamento sobre a vivência das educadoras na Educação Infantil e sobre como essa experiência influenciou o olhar a respeito do processo de transição. Sobre isso, é válido ressaltar que B1 é a única professora que não possui experiência nessa etapa educativa e A2 teve uma breve experiência de três anos.

A1 e B2 destacam a ludicidade e o acolhimento como aspectos que influenciam a sua prática no 1º ano, a partir das suas vivências na Educação Infantil. Sabemos que durante essa faixa etária, as crianças apresentam características que demandam

um trabalho mais específico no espaço escolar e que deve ser pensado a partir dos interesses delas para que, a partir dessas experiências, possam dar continuidade ao processo educativo e ampliar seus saberes. Nessa perspectiva, entendendo ser necessária a utilização de atitudes e estratégias que facilitem esse momento de transição. Questionamos as participantes sobre a existência de práticas a serem utilizadas durante esse processo e, sobre isso, A2 e B1 relatam que:

A Educação Infantil tem um foco na ludicidade no desenvolvimento dos conteúdos, então é importante que eu use isso na minha prática, essa questão do aprender brincando. (Trecho da entrevista realizada com A2)

O diálogo constante e a rotina diária ajudam a criança nesse processo de crescimento como também tranquiliza. Atividades com música, histórias e brincadeiras agradam bem as crianças e facilitam esse encontro. (Trecho da entrevista realizada com B1)

A partir do que foi discutido, percebe-se que as profissionais entrevistadas consideram importante a utilização de estratégias no que se refere à facilitação do processo de transição entre as duas etapas educativas discutidas. As educadoras evidenciam o brincar como eixo essencial e que deve permanecer no processo de aprendizagem diante da faixa etária que as crianças se encontram, reconhecendo a importância da continuidade das aprendizagens desenvolvidas durante a Educação Infantil. Além disso, sabemos que é de extrema importância que haja um equilíbrio diante das mudanças da nova etapa educativa, a fim de evitar uma fragmentação na dinâmica que envolve a prática pedagógica.

Questionando sobre a existência de um processo formativo nas instituições em que estão vinculadas, constatamos que todas as professoras participam regularmente de formações. Porém, formações referentes ao processo de transição e mais especificamente sobre a afetividade durante essa etapa parecem ser insuficientes ou até mesmo inexistentes. A partir dos relatos, as entrevistadas parecem revelar que não há uma base sólida de formação sobre o campo da afetividade na educação, proveniente de seus ambientes de trabalho.

### 6.3. A Percepção Docente sobre a Afetividade na Educação de Crianças Pequenas

Sabemos que a concepção de afeto pode ser compreendida de forma ampla e, nessa perspectiva, comumente é reduzida ao sentido terno de “afeição”. A partir da fala de todas as entrevistadas, percebemos que elas compreendem, de modo geral, a afetividade como atitude que se manifesta principalmente no campo epidérmico e de cuidado. Vejamos tal percepção nas falas de A2 e B2:

*Eu acho que a afetividade é um elo de carinho entre as pessoas, o maior de todos né?! Até mesmo pra facilitar o acesso das relações, com o professor também, é importante estar aberto, ouvir e acolher. (Trecho da entrevista realizada com A2, grifos nossos)*

*Afetividade é carinho, é olhar, é tocar, é escutar. O professor tem que ter essa sensibilidade, conhecer seu aluno, pra não forçar demais quando não for a hora, ou forçar quando você acha que ele pode, essa é a afetividade! Fazer com que a criança cresça, em todas as etapas, e eu sofro muito nessa pandemia, por exemplo, porque eu sou de pegar, e “amassar” e fazer brincadeiras desse tipo, então ‘tá’ (sic) sendo um sofrimento. (Trecho da entrevista realizada com B2, grifos nossos)*

Nota-se nas falas acima que a afetividade é constantemente relacionada a uma expressão de carinho. Dessa forma, entendemos que as relações táteis parecem ser comuns nas experiências das professoras, o que gera uma aproximação corpórea com as crianças. Embora acreditemos que a afetividade envolve esse âmbito e validemos a necessidade dele, devemos compreender o sentido de afetividade em uma perspectiva de acolhimento e segurança, que pode estar presente de várias maneiras, muito além do contato físico, que se dá por meio de abraços, beijos ou do ato de “amassar”, como expressou a professora B2.

Embora B2 entenda a presença da afetividade por meio do contato físico, também ressalta aspectos importantes quando fala sobre o acolhimento, a escuta e sobre estar atenta às diferentes etapas de desenvolvimento, procurando incentivar as crianças quando for oportuno e suavizar a pressão do espaço escolar. Dessa forma, é revelada a existência de um paradigma no que se refere ao entendimento das

professoras sobre afetividade, visto que, em paralelo à concepção do termo relacionado ao âmbito sentimental, elas trazem elementos importantes relacionados ao entendimento mais consistente quando refletimos sobre a teoria walloniana. Assim, pensamos que A2 se sobressai quanto à compreensão do lugar da afetividade no processo de transição, quando traz, em sua fala, que é “importante estar aberto, ouvir e acolher”, aspectos fundamentais na relação pedagógica com crianças pequenas.

Quando nos referimos ao 1º ano do Ensino Fundamental, especificamente, a afetividade é fundamental tanto na adaptação dessas crianças que chegam mais cedo a essa etapa educativa, quanto referente às novas exigências pedagógicas. Dessa forma, ao estabelecer um vínculo afetivo com o educando, o educador oferece o acolhimento necessário para que a criança se sinta segura diante dos desafios que vão surgindo com a ampliação de novos conhecimentos. Nessa premissa, de acordo com A1, “[...] a afetividade tem um papel muito importante, é com ela que vai conseguindo a confiança das crianças e é através dela também que conseguimos evitar muitos bloqueios nessa transição”.

A partir da análise, percebe-se que as professoras reconhecem a afetividade como um aspecto importante na prática pedagógica, visto que está implicada no desenvolvimento das crianças. Porém, fica perceptível que elas apresentam essa compreensão, principalmente, por meio de suas vivências práticas como docente, revelando a ausência de um processo formativo mais direcionado e qualificado.

## 7. Considerações Finais

A pesquisa apresentada teve a intenção de compreender como professores do 1º ano do Ensino Fundamental têm se preparado para lidar com as necessidades da criança pequena, diante da sua entrada no Ensino Fundamental, caracterizando um momento de transição, a partir da saída da Educação Infantil.

Nesse sentido, docentes do 1º ano do Ensino Fundamental devem estar atentos às necessidades da primeira infância, além de promover práticas pedagógicas voltadas a atender a criança em suas particularidades, por meio de um processo

contínuo de aprendizagem. Com isso, pensamos a afetividade como uma dimensão fundamental na relação pedagógica que atende a primeira infância, principalmente ao refletirmos sobre o processo de transição aqui problematizado.

Constatamos que, apesar de reconhecer a importância da afetividade, tanto na relação docente-discente, quanto no processo de desenvolvimento da criança, as expressões das professoras participantes tendem a uma compreensão insuficiente sobre o sentido da afetividade na ação docente ao tratar das necessidades na experiência com crianças pequenas. Podemos dizer que as professoras, em suas falas, reconhecem a importância da afetividade, porém, quanto às considerações sobre suas percepções na prática com a criança, há um entendimento limitado do conceito de afetividade, sobretudo, ao evidenciá-lo como sinônimo de carinho. Além disso, fica evidente que, apesar das instituições a que estão vinculadas promoverem formações continuadas para a equipe docente, a afetividade parece não se apresentar como uma dimensão incorporada ao fazer pedagógico. As professoras expressam que a afetividade é uma dimensão que está presente nas relações escolares, mas não manifestam, em sua maioria, ao menos nas falas elucidadas, uma compreensão teórico-prática consistente na ação docente.

Enquanto espaço de formação, as instituições educacionais devem ampliar o campo das formações continuadas, visando atender todas as demandas presentes nessa etapa de escolarização, principalmente no que se refere ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, vivido na primeira infância da criança. Ainda sobre isso, é importante que a afetividade passe a ser reconhecida como aspecto inerente ao processo de ensino-aprendizagem, para além do senso comum. Dessa forma, deve-se compreender a afetividade a partir de uma perspectiva de acolhimento, a fim de proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Diante do exposto, observamos que a teoria walloniana traz grande contribuição para o fazer docente, principalmente no que se refere à afetividade como aspecto primordial para o desenvolvimento integral da criança. Com isso, a pesquisa revela provocações relevantes para a reflexão sobre o fazer pedagógico. Dessa forma, fica evidente a importância da formação do docente nos âmbitos inicial e

continuado, para que a ação na prática pedagógica seja desenvolvida, atendendo as necessidades de educar e cuidar de crianças pequenas, durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, C. V. M.; MORENO, G. L. Visão Histórico-Filosófica de Infância, Perspectiva da Infância na Contemporaneidade. IN ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (org). **Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. p.7-18. Londrina: CDI, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em 03 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

LAKOMY, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol. [online]**. 2012, vol.20, n.2, pp. 355-368. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext) HYPERLINK

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

HYPERLINK

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

HYPERLINK ["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

HYPERLINK

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

HYPERLINK

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

HYPERLINK

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)

["http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2020.

MONTEIRO, Ana Márcia L. Afetividade sim! In: SILVA, A., ESPÍNDOLA, A. L., *et. al.* **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a criança no ciclo de alfabetização. Caderno 2/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 112.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil:** resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PERACI, E. M. **A Infância Espetacular sem Criança e a Criança sem Infância Espetacular.** Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) - Universidade de Brasília. 2009.

SILVA, R. B. Educação Infantil em discurso: formação docente e estratégias pedagógicas. **Revista Zero-a-seis:** Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, vol. I, n. 29, p. 69-83, jan-jul, 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007