

## AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO

Gladir da Silva Cabral<sup>1</sup>

Julia Waschinevski Plácido<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados alcançados a partir de um estudo de caso com alunos de 6ª ano de uma escola pública em Criciúma (SC) e investiga a dualidade existente no período de transição do 5º para o 6º ano: exige-se da criança autonomia e organização, mas desconsidera-se o tempo necessário para que ela se adapte à nova realidade. A análise tem como objetivo principal entender quais são os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano. Os relatos demonstram que as crianças sentem a falta do afeto e principalmente da dimensão lúdica e imaginativa que lhes era proporcionado no 5º ano, e sabem que suas vozes por muitas vezes são ignoradas ou silenciadas por novos rituais impostos nesse período escolar.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. Transição. Ensino Fundamental.

### ***DIFFICULTIES CHILDREN FACE IN TRANSITIONING FROM 5TH TO 6TH GRADE***

**Abstract:** This article presents findings on a case study of 6th grade students at a public school in Criciúma (SC) and aims at investigating a kind of duality: teachers demand children to be autonomous and organized, but they still ignore the necessary time for children to adapt to their new reality. The main objective of this research is to discover what are the problems faced by children as they enter their sixth grade at school. The feedback of the children interviewed indicates they miss affection, the ludic, and the imaginative dimension they had experienced up until their fifth year in school. Children know that their voices are ignored and silenced by new school rituals.

**Keywords:** Childhood. Children. Transition. Basic School.

### ***LAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRAN LOS NIÑOS EN LA TRANSICIÓN DEL 5º AL 6º CURSO***

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados alcanzados a partir de un estudio de caso con alumnos de 6º grado de una escuela pública de Criciúma (SC) e investiga la dualidad existente en el período de transición de 5º a 6º grado: se exige que el niño sea autónomo y organizado, pero no se tiene en cuenta el tiempo necesario para que se adapte a la nueva realidad. El análisis tiene como principal objetivo comprender cuáles son los problemas que enfrentan los niños cuando llegan al 6º grado. Los relatos muestran que los niños extrañan el afecto y principalmente la dimensión lúdica e imaginativa que les fue proporcionada en el 5º grado, y saben que sus voces son muchas veces ignoradas o silenciadas por los nuevos rituales impuestos en este período escolar.

**Palabras Clave:** Infancia. Infancia. Transición. Escuela Primaria.

<sup>1</sup> Graduado em Letras - Inglês (Unesc), Mestre e Doutor em Inglês (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Letras da Unesc.

<sup>2</sup> Professora de Língua Portuguesa na E.B.B. Caetano Bez Batti (Urussanga - SC), Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que buscou entender a criança e suas singularidades em meio a tantos desafios propostos ao ingressar no 6º ano letivo. O objetivo geral deste estudo foi descobrir por que a grande maioria das crianças do Ensino Fundamental I chega às escolas disposta, com muita vontade de aprender, e como se por um passe de mágica essas mesmas crianças não demonstram a mesma disposição ao chegarem ao 6º ano – é como se o encanto acabasse. Por que isso acontece? O que há de tão perturbador nessa nova fase? Era preciso descobrir quais eram os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

Para tal, seria indispensável dar voz às crianças como autores e protagonistas de sua própria história, entender o que elas falam, em suas próprias construções, sem a resistência e os preconceitos da visão adulta. Fazer uma pesquisa com crianças exige interpretar também o que não foi dito, seja nas relações constituídas entre elas ou entre os adultos, evitando, assim, distorções sobre a realidade investigada. Nessa perspectiva, Roger Bastide afirma que:

[...] para poder escutar a criança, é preciso tornar-se criança, isto é, não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. (BASTIDE, 1979, p. 154)

As diferentes concepções de criança e infância ora se completam e ora se opõem, ora se aproximam e ora seguem por caminhos completamente distintos. É preciso tomar em consideração a história da infância, pois são muitos os olhares e discursos construídos sobre a criança. Mas afinal o que é ser criança? O que significa infância? Como a escola conceitua a infância? O que é ser criança no mundo moderno? Essas perguntas nortearam parte de nosso trabalho.

A escola também enfrenta constantes desafios ao deparar-se com questionamentos como esses. Para garantir ensino de qualidade, o universo escolar precisa estar amparado por práticas educativas que não neguem a diversidade nem

silenciem as vozes da infância. Da mesma forma, os professores das instituições necessitam refletir sobre concepções enrijecidas da infância que em muito pouco contribuem para uma prática pedagógica apropriada. Por isso a necessidade de reflexão acerca das concepções do ser criança e das infâncias. É preciso considerar possibilidades e, se preciso for, romper com certas concepções absolutas a respeito da infância ainda presentes na escola e na sociedade.

Pesquisadores de vários campos do saber discutem sobre as possíveis compreensões de infância e criança: psicologia, história, sociologia, medicina, educação; e cada um aproxima-se do objeto de estudo a partir de uma perspectiva diferente. Para o presente trabalho, foi necessário delimitar alguns conceitos a fim de que a pesquisa não fosse baseada em de vagas definições. Sobre isso, Pinto e Sarmiento afirmam:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 33)

Criança e infância são conceitos que se relacionam, entretanto não são idênticos em suas definições, e a visão que o profissional da educação tem sobre a criança e a infância determinará a forma como seu trabalho será conduzido. Perceber que cada criança é única e que não existe apenas uma infância, mas várias dentro do ambiente escolar, talvez nos permita captar a complexidade da questão, como Larrosa observou, como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (1998, p. 67). A infância, para Larrosa, se caracteriza como algo enigmático, que buscamos constantemente entender, caracterizar e com a qual interagir.

Em uma pesquisa envolvendo crianças, a atividade da escuta não é algo simples de realizar, principalmente se o falante for uma criança do 6º ano com idade

entre dez e onze anos. A procura pelo entendimento da fala, pelo olhar ou pelos gestos da criança torna o processo ainda mais complexo. Refletir sobre a pesquisa com crianças, dando voz a elas, é uma experiência ainda recente no meio acadêmico. Cabe salientar que, nessa tarefa investigadora, torna-se essencial não só escutar, mas estar com as crianças e proporcionar a elas o direito à autoria completa de suas falas. É primordial, ainda, levar em consideração as diferentes infâncias, o tempo da escuta sem pressa, sem nenhum tipo de influência ou interpretação antecipada.

Dessa forma, buscou-se valorizar a voz da criança, evitando as interpretações precipitadas de adulto e as normatizações impostas pela escola, respeitando a expressividade de cada uma das crianças entrevistadas, compartilhando da mesma concepção de Sarmiento (2003), que considera a “criança como ator social pleno”. Nesta pesquisa buscou-se investigar as tensões que existem no período de transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, pois ao mesmo tempo em que se exige da criança autonomia e organização, desconsidera-se o tempo necessário para que ela se adapte à nova realidade. A pesquisa teve como objetivo principal entender quais são os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental II e desdobrou-se em quatro objetivos específicos: a) analisar as crianças e suas interações com outras crianças; b) observar as crianças e sua relação com os professores; c) perceber como ocorre o período de adaptação das crianças no 6º ano; e d) entender porque muitas vezes esse período de adaptação é tão árduo e longo para criança e de certa forma tão fragmentado. Este trabalho de pesquisa de cunho qualitativo e foi realizado com dez crianças, sendo sete meninas e três meninos e consiste em um estudo de caso concretizado numa escola municipal localizada em Criciúma (SC).

## **A INFÂNCIA E O ENSINO FUNDAMENTAL**

Ainda que reconhecendo o caráter extraordinário dos tempos pandêmicos e de isolamento necessário por questões sanitárias, é preciso reafirmar que, na sociedade contemporânea, todas as crianças deveriam usufruir do direito de

frequentar um ambiente de ensino para socializar, conviver e aprender sobre sua cultura e memória. Ali, a criança passa algumas horas por dia longe da família, na companhia de adultos e de outras crianças que até então lhe eram desconhecidos. Segundo Borsa (2007), é na escola que o sujeito construirá parte de sua identidade, do ser e do pertencer ao mundo. É no ambiente escolar que serão adquiridos os modelos de aprendizagem onde serão despertadas e confrontadas dúvidas e inseguranças. A escola e a família são os principais grupos responsáveis pela socialização do indivíduo. É nessa direção que se move o pensamento de Sarmiento quando ele comenta que:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Na escola, a criança se depara com diferentes formas de construção social e cultural, um ambiente de pluralidade cultural, diferente do ambiente familiar. Por isso mesmo, quando uma criança inicia sua vida escolar no ensino infantil, o processo de adaptação demanda muitos ajustes. Ela sai do meio familiar com o qual estava acostumada e se vê diante de um mundo totalmente desconhecido: vários adultos, outras crianças, a ausência da mãe, uma sala com muitas mesinhas e cadeiras, horários determinados para comer, para ir ao banheiro, para entrar na sala. A criança, que estava acostumada essencialmente com a família, vai aos poucos se adaptando a uma realidade que terá, em média, a duração de cinco anos. Nesse período de adequação, a organização desse ambiente deve favorecer a interação e o desenvolvimento de suas potencialidades. De acordo com Horn:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que

essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p. 28)

Na Educação Infantil, o brincar é constante no cotidiano escolar e privilegia narrativas, desenhos, cores, música e outras atividades lúdicas. Partindo do princípio de que crianças possuem diferentes níveis cognitivos, é essencial que nessa faixa etária as crianças possam estabelecer entre seus pares a troca de conhecimento e experiências para a construção do seu aprendizado. A educação infantil corresponde aos primeiros cinco anos e é organizada com um único professor em sala de aula. É considerada a primeira e mais importante etapa da educação básica, contribuindo para desenvolvimento psicológico, físico e social da criança. Conforme determina a LDB, Lei n. 9.394/96, Art. 29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é comum as crianças chamarem a professora de “tia” e serem estimulados por meio de atividades lúdicas, com imagens e sons. Os jogos, as brincadeiras e as narrativas de histórias também fazem parte da rotina dos alunos nessa fase escolar. As salas estão repletas de desenhos coloridos nas paredes, o alfabeto é representado por figuras e as atividades são normalmente realizadas em grupos. É permitido sentar-se no chão, cantar músicas no início da aula, no intervalo para o recreio (que tem o horário estendido) e antes de ir embora. Logo, é uma das etapas mais prazerosas na rotina escolar, pois a criança aprende através da ludicidade, assimilando significados e descobrindo conceitos. Relembrando as palavras de um estudioso dos jogos na infância:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem

considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p. 14)

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Portanto, a partir dessa modificação, o Ensino Infantil passou a atender crianças de até cinco anos e o Ensino Fundamental dos seis aos catorze anos. A Tabela a seguir apresenta essa organização:

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Faixa Etária Prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b>	Até cinco anos de idade	
<b>Creche</b>	Até três anos de idade	
<b>Pré-Escola</b>	4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b>	Até 14 anos de idade	9 anos
<b>Anos iniciais</b>	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
<b>Anos finais</b>	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Figura 1: Faixa etária, tempo previsto para cada etapa do ensino e nomenclatura.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 6.

A ampliação trouxe mudanças significativas para o universo infantil: transformou o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a fase transitória do quinto para o sexto ano, sendo esta a etapa mais atribulada no âmbito escolar. É nesse momento do percurso que a criança percebe as muitas transformações pelas quais esse período é caracterizado, e a idade é um marco social dentro desse contexto.

O primeiro período que marca a passagem do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental I que abrange do 1º ao 5º ano é também assinalado por inúmeras mudanças, entretanto não há a descontinuidade com o universo infantil, os pais seguem ainda muito presentes e o ambiente escolar não sofre alterações

impactantes sobre as crianças. No entanto, o segundo período do Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano, é visto como uma etapa de mudanças intensas e conflituosas.

De acordo com Ratelle (2004), as transições escolares estão amplamente relacionadas a resultados negativos, como falta de interesse e motivação, aumento de notas baixas e rendimento insatisfatório. Vários fatores contribuem para que o primeiro ano do Ensino Fundamental II seja de um intrincado rompimento com toda a configuração que a criança estava habituada. A quantidade de professores aumenta significativamente, as salas já não são mais contempladas com figuras e cores, a chamada é feita em todas as aulas, e sentar no chão ou em grupos para fazer as atividades não é permitido. A professora, que contava as mais emocionantes histórias, já não o faz; o que há agora é uma disciplina do mesmo nome, que porém em nada lembra os momentos em que todos ficavam atentos para ouvir o que a professora do 5º ano lia em seus livros coloridos.

O primeiro ano do Ensino Fundamental II é repleto de mudanças e, para alguns alunos, essa fase é ainda mais complexa quando necessitam mudar de escola. Os conteúdos complexos e o distanciamento físico dos adultos em relação às crianças podem transformar essa passagem em um verdadeiro caos. Além disso, por haver mudança de turno, muitas crianças sentem-se excluídas e não mais pertencentes ao ambiente escolar. De acordo com Paula C.A. Silva (2004), as crianças, ao saberem das possíveis mudanças, já demonstram consciência das dificuldades e frustrações que porventura enfrentarão na escola. É justamente nesse período escolar que a socialização entre crianças e seus pares, crianças e adultos fica comprometida para a maioria delas; percebe-se que o brilho no olhar das crianças se apaga e toda aquela fascinação pelos dias de aula se perde ao perceber que a escola, agora, é sinônimo de obrigação. Para elas, é como se os dois ciclos do ensino fundamental fossem concorrentes.

A escola tem um importante papel a desenvolver quanto ao processo de socialização da criança, tão necessário para seu desenvolvimento. Segundo Ilma P.A. Veiga:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (VEIGA, 2001, p. 67)

Dito isso, é importante salientar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, todas as propostas pedagógicas deverão considerar que toda criança ou adolescente é o sujeito do processo de educação:

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural. (BRASIL, 2013, p. 110)

No entanto, as narrativas, antes tão estimuladas e utilizadas no 5º ano, são agora deixadas para outro momento, que na perspectiva das crianças, aliás, nunca chega. Qualquer uma dessas expressões durante a aula é passível de punição. A cultura do adulto prepondera sobre a da criança. Sobre isso, atenta Jucirema Quinteiro: “o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige” (2002, p. 37).

Respeitar a infância da criança e seus estágios exige da comunidade escolar o reconhecimento da diversidade das infâncias, pois cada criança tem sua própria forma e ritmo para compreender o mundo, agir e colocar-se nas interações e situações que lhe são apresentadas.

Durante as observações feitas para a pesquisa, buscou-se reconhecer o protagonismo das crianças como seres ativos, sensíveis e capazes de se posicionarem a respeito das circunstâncias que lhes eram apresentadas. Ao final das observações e das entrevistas, foram evidenciadas quatro categorias de análise: a primeira questão apontada pelas crianças é a dimensão do afeto e sua importância

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº2, jul/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

no universo escolar; a segunda questão é a falta da dimensão lúdica; a terceira é a do espaço escolar e seu estranhamento quando as crianças chegam ao sexto ano; e a quarta e última questão está relacionada com a mudança dos rituais escolares.

## A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Os dados da pesquisa revelaram que o afeto é um elemento fundamental no ensino fundamental, principalmente no período de transição do 5º para o 6º ano. Quando indagadas sobre o que mais gostavam do 5º ano e do que recordavam com mais intensidade, as respostas quase se igualavam: “O que eu mais gostava era da Professora. Ela perguntava como a gente estava, se tinha almoçado. Ela também esperava na porta e mexia assim no meu cabelo sabe? Abraçava e deixava a gente abraçar também. Era quase a mãe da gente né?” (Kellita, Diário de Campo, 29/4/2016<sup>3</sup>).

De modo muito semelhante responde a estudante Cobra:

O melhor de estudar no 5º ano era ter a Professora direto na sala. Dava tempo de conversar, contar as coisas, nós podíamos falar porque tínhamos tempo. A nossa ‘Prô’ não era brava nem nada, ela sorria bastante, e a gente podia chamar a professora de tia. Eu era bem feliz no ano passado. (Cobra, Diário de Campo, 29/4/2016).

Outra estudante, aqui chamada de Princesa Elza, comenta:

Gostava de poder abraçar a Professora e das coisas que a gente podia fazer. A professora era carinhosa, as de hoje só falam em prova e que a nota vai ficar baixa. Aí penso que ela não gosta da gente. Tenho medo de chegar perto às vezes, porque elas brigam se anda na sala. Ano passado não. (Princesa Elza, Diário de Campo, 29/4/2016)

E, por fim, comenta uma estudante aqui chamada de Nutella: “Adorava quando a professora esperava na porta da sala, agora não dá mais porque são vários professores e também tem coisas que é só para as crianças”. Quando perguntei se ela não se achava mais criança, a resposta foi: “Eu acho que sim, mas os professores agora dizem que não!” (Nutella, Diário de Campo, 29/4/2016).

<sup>3</sup> Os nomes dos estudantes são todos fictícios e criados pelas próprias crianças.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº2, jul/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Assim como na família, as relações de afetividade também estão presentes no ambiente escolar, tema já muito debatido, mas que ainda se constitui um desafio na relação entre professor e aluno. Para Synders (1998), a educação afetiva deveria estar entre as primeiras preocupações dos educadores, pois se trata de um elemento primordial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Acerca disso corrobora Freire:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996 p. 96)

Entretanto, em muitas escolas a expressão de afetividade é vista com certa desconfiança pelos educadores, sob o argumento de que os educandos estão ali somente para receber informações e estudar conceitos e teorias, nada além disso. Sobre isso, Freire (1996) contesta:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (FREIRE, 1996, p. 141)

Quando uma criança entra para a escola, está diante do segundo grupo social mais importante de sua vida depois da família e inicialmente estabelecerá laços com os colegas da mesma turma e da mesma idade. No caminho do desenvolvimento de suas competências emocionais, a criança também formará vínculos com o professor(a), sendo este(a) em muitas ocasiões, principalmente no Ensino Fundamental I, foco de adoração por parte do aluno. Em sua trajetória escolar, o educando encontra no(a) professor(a) a segurança para enfrentar os desafios encontrados naquele ambiente: o choro no primeiro dia de aula, o receio de ficar sozinho e o medo de ficar longe da mãe são alguns dos obstáculos mais temidos pelas crianças. Portanto, a afetividade, neste sentido, é essencial e forma um elo na

relação professor-aluno. Para Dantas (1992), a serenidade e a tranquilidade dos professores auxiliam na redução e até na eliminação dos sentimentos desagregadores como medo, angústia e frustração.

Entretanto, quando uma criança deixa para trás o Ensino Fundamental I e adentra ao mundo do Ensino Fundamental II, é comum que ela sinta falta de alguns rituais tão presentes a essa época, principalmente no que diz respeito à afetividade. A ruptura com o universo infantil e com a estrutura com o qual o aluno estava habituado pode inaugurar uma fase de descontentamentos e resistências.

Grande parte dos educadores resiste em atribuir valor significativo à afetividade ou ignora tal prática em suas aulas, sem se dar conta dos efeitos negativos que sobrevirão às crianças, inclusive em uma fase de transição como a que passam quando saem do Ensino Fundamental I para o II. Alguns educadores trazem como justificativa o argumento de que o afeto ou qualquer outra relação que não seja a cognitiva deva ficar limitado ao ambiente familiar. Contudo, isso vai de encontro ao que está disposto nos objetivos gerais do Ensino Fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como uma participação social e política, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 69)

Por isso, é de grande importância que a comunidade escolar tenha o entendimento de que a escola é o segundo grupo social mais importante da vida da criança, depois da família. Ali são estabelecidas relações múltiplas nas quais a afetividade tem influência direta. Sobre isso, colabora Rossini:

A afetividade é essencial para que haja o pleno desenvolvimento das características do ser humano, a afetividade que domina todas as ações do sujeito. Dessa forma podemos dizer que todas as ações do ser humano são antes de tudo, dominadas pela afetividade, permitindo que o sujeito se desenvolva. (ROSSINI, 2001, p. 10)

Estudiosos como Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) já escreveram sobre a relevância da afetividade no processo de desenvolvimento intelectual da criança e há algum tempo o assunto vem ganhando espaço entre os estudiosos do campo. Para Piaget (1977), o afeto exerce um papel fundamental no funcionamento da inteligência, pois afeto e cognições se completam. Para o autor:

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão. (PIAGET, 1977, p. 16)

Nesse contexto, compreende-se que em todo processo educativo o professor precisa ter a consciência da importância da afetividade nas interações, pois segundo Piaget (1977) o afeto pode adiar ou acelerar a formação das estruturas cognitivas. Entretanto, observam-se com frequência que muitos professores e alunos não compartilham relações de afeto a partir do 6º ano.

Para Vygotsky, “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas” (2001, p. 455). Bruno Neto comenta que

Vygotsky entende que a base do pensamento é afetivo-volitiva, ou seja, existe uma relação muito grande do afeto que os discentes têm pela matéria e/ou pelo professor com a nossa vontade, vontade esta de aprender, de entender o que é lecionado. Se não se sentirem bem com o professor e/ou com a matéria que ele leciona não estarão aptos o suficiente para entender a matéria, para raciocinar de forma construtiva. (2012, p. 20)

## A PERDA DO LÚDICO E DA DIMENSÃO IMAGINATIVA

Assim como a afetividade, a perda do lúdico e da dimensão imaginativa no processo de transição do 5º para o 6º ano é evidente nos depoimentos de todas as crianças entrevistadas. Para elas, o lúdico e a imaginação estão representados essencialmente pelo brincar. Conforme já citado anteriormente, a ludicidade é elemento essencial da cultura da infância e o ato de brincar não deve ser desvalorizado pelos adultos. Entretanto, quando as crianças iniciam suas atividades no 6º ano, percebem que todo aquele tempo para histórias e imaginação agora é preenchido com atividades nem tão prazerosas.

Para as crianças que participaram da pesquisa, esta é mais uma dificuldade a ser enfrentada na nova etapa a que chegaram: “No ano passado a professora contava sempre uma história para, depois, explicar uma matéria no quadro, ou pelo menos as pessoas tinham nomes nos probleminhas de matemática, entende? Agora não, é tudo muito sem graça” (Princesa Elza, Diário de Campo, 20/5/2016).

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é imprescindível que os professores em particular e a escola no seu todo sejam a favor do lúdico, independentemente de lecionarem para uma turma do fundamental I ou II, pois é através da imaginação que outras capacidades são estimuladas como raciocínio, criatividade e autonomia.

Até agora existe a opinião de que na criança a imaginação é mais rica do que no adulto. A infância é considerada como sendo o período em que mais se desenvolve a fantasia e, de acordo com esta opinião, à medida que a criança se desenvolve, a sua imaginação e a força da sua fantasia começam a diminuir. Esta opinião assenta numa série de observações sobre a atividade da fantasia.

As crianças podem fazer tudo, disse Goethe, e esta simplicidade e pouca exigência da fantasia infantil, que deixa de ser livre no adulto, foi confundida frequentemente com a liberdade e riqueza da imaginação infantil. Os produtos da imaginação infantil divergem abruptamente da experiência do adulto e isto é tomado como a base para a conclusão de que as crianças vivem num mundo do fantástico. (VYGOTSKY, 2012, p. 57-58)

A imaginação está diretamente relacionada à dimensão emocional da vida, pois

todo o sentimento e emoção tende a revelar-se em determinadas imagens que lhe correspondem, como se a emoção tivesse a capacidade de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que nos domina nesse preciso momento. (VYGOTSKY, 2012, p. 36)

Enquanto prosseguia com as entrevistas, percebi que os alunos tinham consciência de que precisavam adequar-se às novas realidades, entretanto sentiam falta da interação entre seus pares e com o professor(a). Um deles relatou: “Até o ano passado eu falava bastante e a professora não brigava, só pedia para eu falar na hora certa. Este ano uma professora me disse para ficar quieto e não falar igual a uma criança, mas eu não sou adulto, né? Então, vou falar como criança” (Jogador do Próspera, Diário de Campo, 20/5/2016).

Flávio Paiva (2009) explica que existe um processo de encurtamento da infância, pois ao mesmo tempo em que a sociedade luta pelos valores e pelos direitos da e do ser criança, entra em contradição quando não respeita o tempo de transição, quando de alguma forma não permite às crianças terem o seu período de amadurecimento. Sobre essa mesma questão, Kramer argumenta: “Eu não me deixo do outro lado da porta quando entro na creche. Da mesma maneira, a criança não deixa de ser criança e entra na escola aluno”. Para a autora, é indispensável tratar as crianças como tais sempre, pois ambos os níveis da Educação abarcam “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e risco” (KRAMER, 2006, p. 21).

Para Vygotsky (1998), a imaginação e o brincar são dois processos essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. É na interação, quando se utilizam da imaginação e do brincar, que as crianças se apropriam de conhecimentos que as acompanharão por toda a vida. Por isso, o processo de transição carece ser menos precipitado, necessita de adaptações que respeitem o ritmo da criança, sem atropelos.

O brincar e o imaginar não devem ser excluídos ou vistos de forma negativa no cotidiano escolar. Para Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar reforça a capacidade intelectual e contribui para o desenvolvimento do sentimento de confiança e autoestima do aluno. O docente não deve se apegar a conceitos abstratos mal fundamentados ou que não possam ser conectados com a dimensão lúdica da criança, pois isso somente contribuiria para aprofundar as lacunas já existentes nesse momento de transição. Por isso, ele deve aliar a sua prática e buscar subsídios que o auxiliem a compreender que o aluno do 6º ano ainda é uma

criança que possui especificidades que necessitam ser conservadas, observadas e consideradas.

## A SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A terceira categoria abrange os questionamentos sobre a função da escola atualmente e as considerações acerca da importância das interações entre crianças, adolescentes e adultos estabelecidas nesse espaço de convivência. Sabe-se que a escola é indubitavelmente um espaço de socialização importante para todos os indivíduos, considerando que uma de suas funções primordiais é garantir a seus alunos o convívio entre os pares e possibilitar igualmente o desenvolvimento cognitivo e social, bem como a construção do conhecimento. Em uma escola, a sala de aula é o espaço no qual as crianças passam a maior parte do tempo e é de certa forma um lugar de referência para os alunos. Assim, faz-se necessária a reflexão sobre como esse espaço é estruturado e que mudanças ocorrem nesse momento de transição.

Conforme fazia as observações, percebeu-se que para os alunos do 6º ano a sala de aula representava um misto de sentimentos: desde o simples lugar para a organização dos estudos, o mistério por trás da porta ou também representar um local de exigências para o qual ainda não se viam preparadas. Constatou-se que os alunos sentem, principalmente no início, dificuldades de adaptação também ao aspecto físico do ambiente escolar, uma vez que as salas designadas para as turmas do Ensino Fundamental II são maiores, bem como as carteiras, portanto inevitável que não observassem a diferença.

“Às vezes tenho medo de entrar na sala, fico pensando como seria bom se pudesse voltar para a sala do 5º ano”, observa Kellita (Diário de Campo, 29/4/2016). Indagada sobre o motivo, a continuação da conversa:

A sala deste ano é mais parecida com a de um hospital, toda branca. Sempre que estamos fazendo uma pintura ou um desenho gostaria de colar na parede, para deixar mais colorida sabe? Mas quase não pode. Gostava das letras e dos números da nossa sala do ano passado.

A fim de buscar compreender como as questões concernentes ao espaço da sala de aula são consideradas atualmente, há que se lembrar que diferentes teóricos já se preocuparam em estudar a relação entre espaço, interação e aprendizagem. Wallon (1975) e Vygotsky (1998) destacam a relevância das relações e interações pessoais e mostram que as construções do conhecimento e da aprendizagem acontecem influenciadas pelo meio e a partir do processo de interação entre os indivíduos. Horn (2004) também enfatiza a importância da organização do ambiente escolar promovendo a autonomia, a interação e aprendizagem concreta das crianças. Friedrich Froebel (1782-1852), educador, pedagogo e filósofo alemão, foi um dos primeiros estudiosos que defendeu a importância da escola como um lugar de ambiente natural e livre, para que as crianças pudessem aprender utilizando o brincar e competência criativa. Ainda que seus estudos fossem voltados às crianças pequenas, traçam um percurso de valiosas considerações acerca da infância como uma fase determinante para a formação do ser humano.

Sobre a questão do ambiente escolar e sua dimensão espacial, Horn deixa claro que o espaço em sala de aula deve ser organizado tendo como foco o aluno, suas características e interações para um desenvolvimento pleno da aprendizagem. “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções” (2004, p. 28).

A partir desta análise, pode-se constatar que as mudanças físicas ocorridas nas salas de aula, como ausência de cores, gravuras e das atividades feitas pelas crianças, têm impacto direto sobre os educandos, principalmente no início, quando não existe mais a única professora que decorava a porta e as paredes esperando pelos alunos.

No contexto desta discussão, cita-se Rinaldi (2002), que afirma que a escola deve estar preparada para garantir o bem-estar das crianças de forma que o ambiente potencialize a aprendizagem:

[...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são

apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações. (RINALDI, 2002, p. 77)

Este tema leva à reflexão sobre os espaços existentes nas escolas e como eles têm sido organizados para a aprendizagem significativa. A sala do 6º ano não precisa ser o “espaço-medo”, e a árvore que servia para os momentos de leitura não necessita ficar somente nas lembranças das crianças como “espaço-alegria”. Os professores devem propiciar momentos diferenciados em ambientes distintos da escola: o pátio e o jardim da escola não devem ser excluídos da vida escolar, da mesma forma que a nova sala não precisa ser associada a condições que causem receio e resistência. Complementando essa ideia, Lima sustenta que:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p. 187)

Nesse mesmo entendimento, Aquino sinaliza que “a escola precisa de imaginação, livros e sala de aula. Educação é relação professor-aluno e sala de aula” (2002, p. 13) onde a criança tenha o direito de estar e viver de acordo com suas especificidades, constituindo sua autonomia e o seu próprio conhecimento, enxergando no professor um mediador consciente de sua capacidade de transformação. Nesse espaço, aluno e professor atuam interativamente, pois não existe ambiente desprovido das interações que ali se constituem, portanto um não existirá sem o outro.

Do exposto conclui-se que as práticas pedagógicas, quando alicerçadas na criança que chega ao 6º ano, contemplando sua participação na organização e construção do espaço físico e do ambiente, podem ser transformadoras. Torna-se indispensável a participação dos alunos em todo o processo. Se a sala não pode mais ser decorada por um único professor(a) para recebê-los no início do ano letivo, talvez se deva considerar a possibilidade de as próprias crianças realizarem a tarefa

no final do 5º ano. Assim, quando regressarem, reconhecerão o ambiente e ficarão mais seguros e estimulados nessa nova etapa que os aguarda. É imprescindível que os professores e toda a comunidade escolar busquem estratégias para a organização de um ambiente acolhedor, para que se promova a participação e a integração do aluno, contribuindo, por conseguinte, para a minimização dos conflitos de adaptação tão constantes nessa trajetória.

## OS RITUAIS ESCOLARES E SEU IMPACTO NAS CRIANÇAS

A última questão centra-se nos rituais escolares e no comportamento dos alunos, buscando compreender que elementos contribuem para que essa etapa seja tão atribulada e marcada por resistências. Para Junia Vilhena (2005), os rituais são práticas e ações vivenciadas em um determinado lugar, organizam-se comumente por um conjunto de ações, gestos ou palavras que representam os costumes e os hábitos de uma comunidade. Sobre rituais, Peter McLaren também considera: “Os rituais são atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a contextos religiosos. Enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias da vida” (1991, p. 70).

Conforme já citado, quando as crianças deixam o 5º ano e se deparam com o novo contexto escolar, veem-se diante de situações para as quais muitas vezes não estão preparadas. A ruptura com os moldes com os quais já estavam acostumadas acontece quase sempre de forma muito acelerada e descontinuada. As mudanças envolvem a troca de turno, a rotatividade de professores, a quantidade de disciplinas, horários definidos e abrangem ainda questões sociais, pois se antes eram os mais velhos no período vespertino, agora são os mais jovens do período da manhã, e isso implica, por exemplo, deixar a lancheira para trás.

Essas transformações alteram de modo significativo a rotina do aluno, pois esse momento coincide com outras mudanças físicas e também psicológicas relacionadas à idade, sendo a descontinuidade do universo infantil uma das mais significativas. Uma das crianças relata: “Deixar a minha lancheira em casa me deixou triste porque agora minha mãe disse que não sou mais criança, então trago o

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº2, jul/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

lanche na mochila mesmo. Mas eu não gosto muito. Queria mais tempo para me acostumar” (Fionna, Diário de Campo, 20/5/2016). Princesa também comenta: “Só as criancinhas estudam à tarde, nós já estamos crescendo, aí tem que acordar bem cedo e estudar de manhã. Ah! Trazer os brinquedos também não pode mais” (Princesa de Fogo, Diário de Campo, 3/6/2016)

Assim que iniciei as observações, uma das primeiras constatações que fiz foi de que as crianças do 6º ano gostavam de sentar-se no chão para desenhar ou pintar e tinham o hábito de cantar enquanto realizavam suas atividades. No entanto, algumas condutas já demonstravam sinais de desligamento da infância, o que inclui as falas dos professores(as) e das próprias crianças. Frases como – “Não posso mais sentar no chão porque não sou mais criancinha”; “Vocês não podem mais se comportar assim”; ou “Não é para cantar agora, é somente para responder as perguntas do livro”; “Vocês têm que ter mais responsabilidade, não estão mais no 5º ano!” – eram constantes em sala de aula.

Existe no ambiente um conflito que vai além dos impasses do cotidiano escolar. Exigências irrelevantes somadas a atividades monótonas, práticas pouco estimulantes e a constante divergência no entendimento sobre infância potencializam a desmotivação em sala de aula. Uma criança não terá seu comportamento e suas capacidades cognitivas transformadas assim que entrar em uma sala do 6º ano. Bzuneck reflete:

Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. (BZUNECK, 2001, p. 13)

Percebe-se, nos relatos, que as crianças entendem que todo aquele tempo com uma professora ou duas deu lugar a novas situações e que agora estão diante de realidades às quais necessitam se ajustar. Entretanto, não compreendem o motivo de metodologias tão controladoras. A fala dessas crianças vai ao encontro do que afirma Maria C.B.R. Souza (2007):

Os professores devem efetivar uma prática docente que não priorize o trabalho individualizado, segmentado e fragmentado, mas uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório. Ao apresentar à criança essa realidade concreta, criamos nela a necessidade de compreendê-la na sua complexidade e totalidade. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas. (SOUZA, 2007, p. 125)

Dessa forma, é imprescindível o papel do professor como mediador e o da escola como espaço facilitador do aprendizado. Um jogo ou uma atividade lúdica pode não ser aplicado em sua totalidade para um determinado conteúdo do 6º ano, contudo pode servir de apoio e inclusive dialogar com diversas disciplinas do currículo. O aluno saiu do 5º para o 6º ano, entretanto suas competências e aprendizagens precisam ser consideradas de forma contínua e não isoladamente. Ana Mercês Bahia Bock corrobora:

Para Piaget, o desenvolvimento humano é dividido em períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento que por sua vez, interfere no desenvolvimento global. São eles: 1º Sensório motor (0 a 2 anos), 2º Pré-operatório (2 a 7 anos), 3º Operações concretas (7 a 12 anos), 4º Operações formais (12 anos em diante). Cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais sociais. (BOCK, 2002, p. 101)

Em suma, cabe refletir que todas as mudanças apresentadas são inevitáveis e necessárias para o progresso da criança na escola e também fora dela, no entanto o que se percebe é que o tempo para a adaptação aos novos rituais se mostra demasiadamente reduzido. É crucial que o aluno, ao ingressar no 6º ano, tenha tempo e condições para acostumar-se às transformações e que o ambiente escolar seja preparado para recebê-las, assim como os(as) professores(as). Os(as) professores(as) precisam ser aliados(as) durante o percurso de forma que os entraves e conflitos vivenciados nessa fase tão significativa não sejam responsáveis por apagar do brilho no olhar das crianças ao chegar no 6º ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa consistiu em investigar quais eram os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano, chegando à conclusão de que o afeto tem valor inestimável e fundamental para as crianças. À medida que se observou e posteriormente com a escuta atenta no sentido do que afirma Sarmento (2003) de que não basta que a criança seja vista, mas igualmente “ouvida”, percebeu-se que a maior dificuldade para as crianças está em lidar com a falta de afeto de alguns (algumas) professores(as), fato que justifica a análise detalhada da primeira categoria. Para as crianças entrevistadas, o processo de transição torna-se mais conflituoso quando sentem que a afetividade lhes é negligenciada e, a partir daí, outros aspectos negativos se fazem presentes: a falta de vontade para ir à escola, o desinteresse pelas aulas, a resistência às novas práticas e até a rejeição pelo professor(a).

Dessa forma, conclui-se que um dos principais motivos para a resistência ao novo período está na ausência do vínculo afetivo estabelecido entre aluno(a) e professor(a). Por conseguinte, é indispensável que a comunidade escolar compreenda a importância da afetividade em sala de aula de modo que os alunos se sintam acolhidos, respeitados e não intimidados. Faz-se necessário ainda refletir sobre os benefícios dessa relação como facilitador no processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança, principalmente na fase de transição em que se encontram as crianças do 6º ano. Esse período é marcado por transformações significativas e que, juntas, podem comprometer o sucesso da história escolar e influenciar no desenvolvimento cognitivo e no aspecto emocional da criança.

Durante a investigação, os mesmos alunos sugeriram a necessidade de viverem e se comportarem como crianças no ambiente escolar, ainda que já estejam no Ensino Fundamental II. A maioria delas sente medo da nova realidade e pondera sobre as transformações que circundam o 6º ano: a ausência de narrativas lúdicas e

de tarefas que envolvam a imaginação, o brincar, e a carência de atividades peculiares à infância.

Por isso, considerando a segunda categoria de análise, a passagem do 5º para o 6º ano não deve ser considerada a “porta mágica” onde a infância e todas as suas propriedades sejam deixadas para trás. O processo transitório não deve ser um acelerador para o encurtamento da infância, pois talvez dessa forma, neste momento tão delicado e importante, as concepções de infâncias estejam sendo desconsideradas. Entende-se que compete à escola oportunizar atividades e situações para que as crianças possam desenvolver de forma natural suas habilidades de fala, leitura, escrita, argumentação e comunicação dentro das possibilidades que competem a cada faixa etária.

A criança do sexto ano está passando por momento de transição, de difícil adaptação. Além das mudanças na escola, há também a chegada da adolescência e da puberdade, a interação das mudanças na dimensão biológica e social potencializa os demais conflitos. Por isso, a nova realidade não deve ser apresentada como forma de punição ou castigo como observado nas constantes falas de alguns professores: “O tempo bom na escola já acabou!” ou “Não existe mais espaço para brincadeiras!”. Diálogos dessa natureza apenas contribuem para reforçar a resistência das crianças ao novo ciclo.

Com relação à terceira e quarta categorias de análise, constatou-se que as crianças percebem a ruptura com as práticas com as quais estavam habituadas ao relatarem a sensação do não pertencimento ao novo ambiente: a falta de cores nas salas, a linguagem utilizada pelos professores, a organização estabelecida em relação aos horários e o excesso de exigências, que transformam esse período em um tempo de angústias e preocupações.

Observou-se, em algumas situações, que mesmo depois de tanto tempo a escola traz características da educação do século passado. As crianças são proibidas a todo o momento de interagir, sorrir e brincar como se essas práticas fossem exclusivas do Ensino Infantil. Qualquer uma dessas expressões principalmente no 6º ano é passível de punição. A criança não compreende o motivo

do distanciamento dos dois ciclos e torna-se mais uma vez sujeito passivo da instituição.

Percebe-se, ainda, que há urgência por parte dos adultos que compõem a comunidade escolar para fazer com que as crianças deixem para trás suas especificidades da idade. Ao acelerarem esse processo, perde-se o tempo necessário para o amadurecimento que a etapa exige. Muito se discute sobre a ausência da infância no passado e a respeito do fato de que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, no entanto o que se ignora ultimamente é que situações semelhantes estão ocorrendo em uma sala de aula do 6º ano, sem que haja reflexão sobre o assunto.

Com esta pesquisa, espera-se clarificar e colaborar para um melhor entendimento sobre os obstáculos enfrentados pelos educandos ao chegarem no 6º ano, concluindo que é necessário enxergar esse aluno como um sujeito ativo e não como uma parte acessória do processo. Ao mesmo tempo, convido os(as) professores(as) a refletirem sobre o que diz Freire: “A alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. [...] Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo” (1993, p. 2), e a partir disso contribuir para que a rotina escolar seja amparada por práticas capazes de manter o sorriso e o brilho no olhar de todos os alunos, inclusive daqueles que chegam ao 6º ano.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. **Diálogo com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-155.

BOCK, Ana Mercês Bahia (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORSA, Juliane C. O Papel da escola no processo de socialização infantil. PUCRS, RS. Disponível em: [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf). 2007. Acesso em: 1 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. *A motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M.K. **Piaget, Wygotsky e Wallon: teorias psicogênicas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-97.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. Brincar na educação infantil é coisa séria. **Akrópolis Umarama**, v. 12, n. 4, p. 222- 223, out./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**; Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

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

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LIMA, Mayumi. W.S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

PAIVA, Flávio. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança; Bezerra, 1997. p. 7-30.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-40.

RATELLE, Catherine.F. *et al.* Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semi parametric group-based approach. **Journal of Educational Psychology**, Baroda, v. 96, n. 4, p. 743-754, 2004.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2003.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Paula C.A. **Memórias de Formação do Curso de Psicologia: elementos para uma análise crítica**. 2004. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas (SP).

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

SOUZA, Maria. C.B.R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº2, jul/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

VEIGA, Ilma. P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.

VILHENA, Junia. Da cultura do medo à fraternidade como laço social. In: VILHENA, Junia; CASTRO, R.V.; ZAMORA, M.H. (orgs). **As cidades e as formas de viver**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 1943.

VYGOTSKY, Liev. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Liev. **Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia**. Trad. João Pedro Fróis. Lisboa: Dinal, 2012.

VYGOTSKY, Liev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Recebido julho de 2023.

Aprovado maio de 2024.