



VIVÊNCIAS INCLUSIVAS PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Aline Schmidt Zelinski
Prof.^a Dra. Marta Chaves

Maringá
2025





Realização

Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)
Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Inclusiva (GEEII)

Orientação

Prof.^a Dra. Marta Chaves

Elaboração

Aline Schmidt Zelinski

Design gráfico

Helena Schmidt Zelinski

Revisão textual

Maria Aparecida Pavan

Normas acadêmicas e diagramação

Helaine Patricia Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Z49v Zelinski, Aline Schmidt
Vivências inclusivas para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental /
Aline Schmidt Zelinski. -- Maringá, PR, 2025.
26 f.

Acompanha a dissertação de mestrado: A transição da Educação Infantil para o Ensino
Fundamental. 98 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.

Produto educacional (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá,
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino fundamental. 3. Formação continuada de professores.
4. Teoria histórico-cultural. 5. Educação infantil. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional
em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

SOBRE AS AUTORAS

ALINE SCHMIDT ZELINSKI

Formada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR (FAFIUV)

Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa e Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG), Altas Habilidades e Superdotação pela Faculdade São Braz e Psicopedagogia Clínica e Empresarial pela Universidade Católica de Brasília (UCB)

Professora de Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de São Mateus do Sul – Paraná

Pós-graduanda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade de Maringá (UEM)

Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII-UEM)



MARTA CHAVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Pós-doutora junto ao Departamento de Psicologia da Educação na Faculdade de Ciências e Letras da (Unesp), câmpus de Araraquara.

Atualmente é professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII-UEM)





ÀS EQUIPES PEDAGÓGICAS, POR SEU COMPROMISSO DIÁRIO
EM HUMANIZAR E INCLUIR.
QUE ESTE ESTUDO SEJA UM NORTE E ESTÍMULO
PARA QUE O PROCESSO DE MUDANÇA SEJA SEMPRE DE
ACOLHIMENTO E CONTINUIDADE.

Aqui e Ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Brinquei com amigos
E com as letras
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Conheci números e contei quase tudo
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Fui árvore e até cantei e dancei
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Eu e meus desenhos
Ganhamos muitos “parabéns”
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Empurrei e rapidinho aprendi
Que isto não se faz
Nem aqui e nem ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Aprendi a dividir
Aprendi a partilhar
E o mais lindo ainda
Aprendi a respeitar

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Os professores ficarão aqui
E eu irei bem pertinho ali

Aqui e ali
Não quero ir sozinho não
Com amigos longe quero ir
Mas vocês estarão para sempre no meu coração

Marta Chaves (2022b, p. 21).



SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 INTRODUÇÃO	8
3 TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	10
3.1 Afetividade e acolhimento	11
3.2 Brincar: prática essencial para a criança	12
4 A FAMÍLIA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR.....	13
5 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	14
5.1 Educação inclusiva	16
6 PROPOSTAS DE VIVÊNCIAS.....	17
6.1 Rodas de conversa com as crianças	17
6.2 Visita às escolas de ensino fundamental	18
6.3 Atividades que marquem efetiva e emocionalmente a transição.....	18
6.4 Diálogos formativos entre professores	19
6.5 Reunião com as famílias.....	19
6.6 Organização do tempo e do espaço nas instituições de ensino fundamental	21
6.7 Poemas	22
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS	24

1 APRESENTAÇÃO

Este material pedagógico é voltado para profissionais da educação infantil e ensino fundamental. Foi desenvolvido com a finalidade de colaborar com as práticas pedagógicas no processo de transição escolar das crianças da educação infantil para o ensino fundamental – anos iniciais, visando a ações inclusivas e humanizadoras, por meio da afetividade e do acolhimento às crianças e seus familiares durante esse processo educativo.

As motivações para a construção deste material são decorrentes de nossas trajetórias profissional e acadêmica bem como de nossos estudos no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII). Este produto educacional originou-se da dissertação realizada no âmbito do PROFEI, como parte da pesquisa intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: família e escola na construção de uma educação inclusiva”.

O material propõe ações de parceria entre os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, com o objetivo de sanar as abruptas rupturas presentes no processo de transição escolar que acabam por interferir negativamente nas crianças, causando fragilidade no processo. Acreditamos que, se existirem ações didáticas e práticas inclusivas na transição escolar, os desafios poderão ser secundarizados e, em parceria com a família, tornarem a transição das crianças leve e acolhedora.

Embasados em Chaves (2025a), compreendemos a formação continuada das equipes pedagógicas essencial para o suporte aos professores, crianças e familiares durante o processo de transição, pois ela possibilitará ao professor refletir sobre sua prática, enriquecendo as vivências e o trabalho com as crianças. A formação continuada contribui para a prática de intervenções humanizadoras, em que os professores compreendem que as máximas elaborações humanas ocorrem todo tempo, em todo espaço e em todas as vivências.

Consideramos que a brincadeira deve fazer parte da formação educativa infantil, pois é algo inato à criança, por isso não deve ser desvinculada do processo educacional. Dessa forma, defendemos a ludicidade como continuidade da prática pedagógica vivenciada na educação infantil para o ensino fundamental, pois as crianças estão presentes nos dois ambientes.

Por fim, desejamos que este material possa contribuir com a transição escolar de muitas crianças e não seja necessário escolher entre aprender e brincar!

“Como é que vou fazer

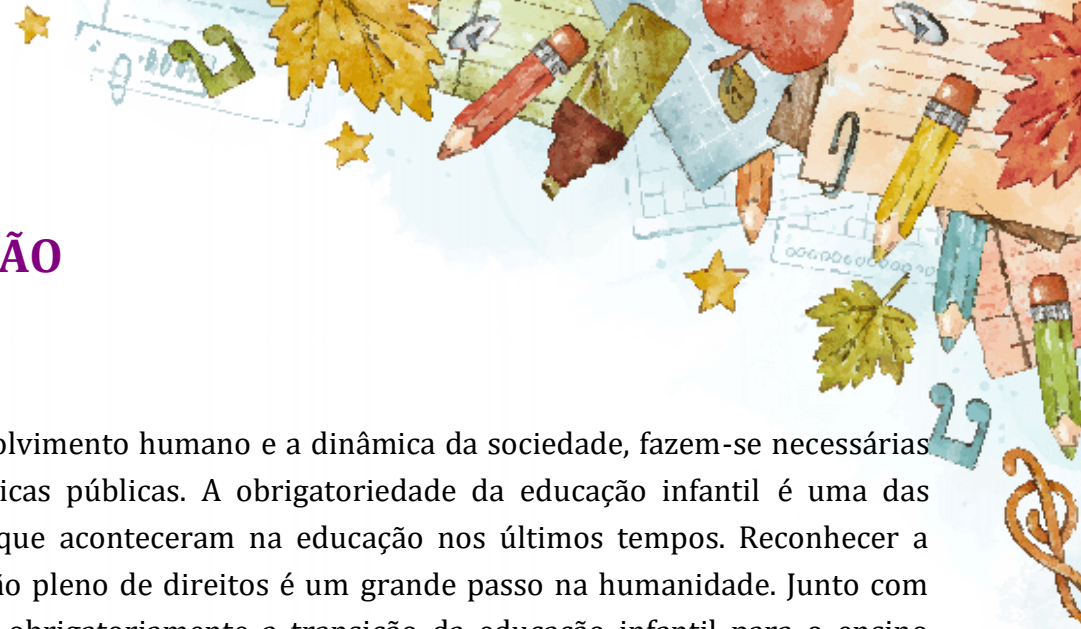
Quero brinquedos e letras
Tenho mesmo que escolher?
Eu escolho o “B” de bola
Depois o “B” de boneca
Quero brincar e correr!

Quero brinquedos e letras
Tenho mesmo que escolher?
Eu escolho o “P” de peteca
Eu, o brinquedo do Zeca
Aí sim, eu quero ver!

Quero brinquedos e letras
Quero contar e esconder
Tenho mesmo que escolher? “

Marta Chaves (2025b, p. 2)





2 INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento humano e a dinâmica da sociedade, fazem-se necessárias mudanças nas políticas públicas. A obrigatoriedade da educação infantil é uma das grandes mudanças que aconteceram na educação nos últimos tempos. Reconhecer a criança como cidadão pleno de direitos é um grande passo na humanidade. Junto com essa mudança, veio obrigatoriamente a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Para receber as crianças, as instituições necessitaram de reformulações para incorporar a relação entre cuidar e educar, tendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, superando práticas marcadamente acadêmicas e tradicionais do ensino fundamental. Tornou-se imprescindível conhecer o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem para garantir uma educação de qualidade, pois é essencial que a escola seja um espaço de construção de identidade e de formação humana integral, estimulando a convivência e a formação de um cidadão crítico. Para isso, a organização curricular deve ser pautada na experiência infantil resultante das interações, da cultura, da arte, da literatura e, principalmente, da brincadeira.

A transição para o 1º ano do ensino fundamental impulsiona o desenvolvimento, mas exige da criança a construção de novas competências em resposta a um novo sistema escolar. O novo contexto escolar demanda metas de aprendizagem mais rigorosas, maior autonomia e menor supervisão do que na educação infantil, gerando emoções diversas como ansiedade e medo. Por esse motivo, os documentos norteadores da educação demonstram preocupação com a transição escolar nas etapas da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular do Paraná enfatizam que a transição da educação infantil para o ensino fundamental deve buscar o equilíbrio entre as mudanças, garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem e respeitando as singularidades da criança, sem antecipar conteúdos do ensino fundamental. Para minimizar a ruptura entre essas etapas de ensino, é necessário que sejam adotadas práticas pedagógicas humanizadoras. A transição deve ser um processo de adaptação para crianças, docentes e famílias, e nessa fase são essenciais o diálogo, o acolhimento e o afeto.

Consideramos importante refletir sobre a atuação docente e a qualificação da equipe pedagógica no acolhimento das crianças e familiares destas durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental, para que esse processo seja inclusivo e

efetivo. A formação inicial, por si só, não é suficiente para instrumentalizar o docente, por isso é imprescindível que a formação seja continuada, de qualidade, reflexiva e investigativa, capaz de instigar a reflexão sobre a prática e a reconstrução permanente da prática profissional, indo além da simples acumulação de certificados frágeis. Entendemos que o êxito das propostas educacionais depende de uma formação que capacite o professor a planejar, selecionar e mediar práticas que promovam o desenvolvimento pleno das crianças e as conduza às “máximas elaborações humanas”.





3 TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A educação passa por constantes transformações para acompanhar o desenvolvimento da humanidade e a dinâmica social. E isso resultou em um grande avanço educacional, a obrigatoriedade da educação infantil, etapa responsável pela formação integral da criança.

Essa mudança exige uma nova concepção da infância, que, segundo Oliveira, Souza e Araújo (2019, p. 28), não se limita a um lugar cronológico, mas é “uma tentativa de pensar a humanidade enquanto experiência de ser e estar no mundo”. É fundamental, portanto, reconhecer a criança como um sujeito ativo do presente, cuja experiência deve ser valorizada, respeitada e estimulada. Essa evolução conceitual está atrelada a marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabeleceu a educação como um direito, e a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que incluiu a educação infantil na estrutura educacional, desvinculando-a da assistência social. A obrigatoriedade da pré-escola foi firmada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009b) e regulamentada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), garantindo a educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos.

Essa evolução legal demandou a atualização de documentos orientadores, culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca “garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” e superar a fragmentação das políticas educacionais (Brasil, 2018, p. 8). Tais modificações impuseram, às instituições educacionais, a necessidade de reformulações para acolher a criança, sendo o desafio maior, segundo Viera (2011 *apud* Vilela; Trindade, 2020, p. 4), “universalizar e democratizar o acesso das crianças à escola” em consonância com as novas concepções de infância.

Nesse contexto, é essencial consolidar o entendimento da criança como sujeito de direitos, histórico e social, e isso exigiu que unidades com foco acadêmico tradicional incorporassem a relação entre o cuidar e o educar, priorizando as interações e brincadeiras como eixos curriculares essenciais para o desenvolvimento integral. O Parecer nº 39/2006, do CNE (Brasil, 2006), reforça a importância da educação infantil e seu “redimensionamento” em função da ampliação do ensino fundamental.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um período de intensa experiência emocional e um grande desafio, permeado por expectativas e inseguranças.

O poema “Aqui e Ali”, escrito pela poetisa Marta Chaves (2022b), lembra que a humanização da transição é central para garantir a segurança emocional da criança. A transição é uma reestruturação na vida da criança, exigindo adaptação às novas regras e expectativas. Por isso, Chaves *et al.* (2015, p. 43) defendem a integração e articulação pedagógica entre as etapas como estratégia para minimizar os desafios, buscando “harmonizar as ações e os encaminhamentos didáticos”.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2025) orientam que haja muita atenção na transição, buscando a continuidade dos processos de aprendizagens e o equilíbrio entre as mudanças introduzidas.

O processo de transição, dada a sua complexidade, exige a implementação de práticas pedagógicas humanizadoras. Chaves (2011, p. 98) “caracteriza-as como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressam a ideia de capacidade plena das crianças, firmando o potencial para aprender e priorizando a organização do tempo e do espaço”.

“Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, **sem antecipação de conteúdos** que serão trabalhados no Ensino Fundamental”

(Brasil, 2009a).

3.1 Afetividade e acolhimento

A transição da criança entre a educação infantil e o ensino fundamental exige uma abordagem que vá além da mera mudança de ambiente físico, focando nas dimensões humana e pedagógica. A continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo são indispensáveis para auxiliar a criança a superar os desafios dessa fase.

Para que a transição escolar seja efetiva, é fundamental que o ambiente escolar seja profundamente acolhedor. Machado e Chaves (2025, p. 4) destacam a necessidade de propiciar um ambiente seguro para crianças e familiares por meio de intervenções que considerem as “particularidades de cada família, envolvendo-os no processo educativo com respeito e diálogo aberto”. Essa perspectiva humanizadora se alinha ao entendimento de Pimentel (2012, p. 34) de que o educador deve considerar as “possibilidades e interesses da criança, seu bem-estar e seu acolhimento, como ser

humano e sujeito de sua história, promovendo sua autonomia e a realização de sua humanidade”.

“Refletir sobre a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental exige dos profissionais da educação [...] não só respeitar a natureza das mediações que ocorrem em cada uma, mas principalmente na sua integração, na continuidade das aprendizagens e no acolhimento afetivo” (Paraná, 2023).

3.2 Brincar: prática essencial para a criança

Para garantir a continuidade do processo educativo, é necessário que o professor se aproprie das práticas de ensino adotadas na educação infantil, e a principal delas é o BRINCAR, pois o ponto central da educação infantil, que é a concretização da aprendizagem por meio do afeto e da ludicidade, não deve restringir-se a essa etapa, pois brincar é inato à criança. Como afirmam Souza, Furlan e Farias (2024, p. 2), “É a primeira atividade social da criança que tem a especial característica de permitir a construção e reconstrução das relações sociais, culturais, artísticas e históricas. É uma atividade cognitiva, em que através dela, a criança é capaz de se expressar, de socializar, de criar culturas e, construir sua trajetória histórica e social”.

A concepção equivocada de que o brincar se restringe à educação infantil, enquanto o ensino fundamental se dedica exclusivamente à aprendizagem formal, acarreta um conjunto de exigências que frequentemente culminam na adultização das crianças. Privar as crianças da experiência da aprendizagem lúdica, conferindo ênfase ao rendimento quantitativo em detrimento do qualitativo, resulta na descontinuidade do processo educativo e na abrupta mudança para a prática pedagógica do ensino fundamental. A intensidade emocional desse processo reforça a necessidade de a transição ser encarada não apenas como um ajuste curricular, mas como um processo que exige acolhimento e apoio contínuo (Marturano, 2013).





4 A FAMÍLIA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR

A família constitui o primeiro e mais importante alicerce emocional da criança, sendo o local onde se estabelecem os “primeiros vínculos”, oferecendo “conforto, confiança e tranquilidade”. Sua presença é fundamental para que os caminhos percorridos, sobretudo o da **transição da educação infantil para o ensino fundamental**, sejam mais “tranquilos e seguros”, seja para celebrar conquistas ou enfrentar obstáculos.

A educação é um dever compartilhado entre a família e o Estado (LDB, Art. 2º) (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, a instituição de ensino tem a função de **complementar** a ação familiar, acolhendo as vivências e os conhecimentos que a criança traz de casa e da comunidade (Brasil, 2018). A colaboração entre as duas instituições é, portanto, vital, sendo o principal caminho para o sucesso educacional (Chaves, 2025a).

Durante a transição, a participação da família é crucial e transcende o mero acompanhamento de tarefas, ela exige a **presença com acolhimento e afeto**. Como afirma Chaves (2025a), os familiares desempenham papel relevante no processo de ensino e aprendizagem e devem estar ativamente envolvidos, não com a resolução de atividades, mas com a presença. A escola, por sua vez, deve criar um “ambiente acolhedor” para a criança e familiares desta, promovendo um diálogo efetivo e respeitoso (Machado, 2025).

Nessa parceria, o profissional da educação deve atuar como “consultor, apoiador dos pais” e “conhecedor da criança”, partilhando decisões sem competir com o papel familiar (Oliveira, 2011, p. 177). A afetividade, que é a marca basilar da família, deve ser reconhecida e integrada, garantindo que a criança se sinta amparada e que o processo de mudanças seja vivenciado com a segurança de ter sua família e instituição integradas.

“A educação integrada com as famílias resultará no êxito em que tanto acreditamos” (Chaves, 2025a, p. 6.)



5 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação é uma das políticas públicas de maior relevância social, com o professor desempenhando papel central e crucial. Sua importância transcende a simples transmissão de conhecimento, sendo fundamental para o desenvolvimento individual e social. O professor não apenas ensina sobre o mundo, mas oferece recursos intelectuais e emocionais para que o aluno possa transformá-lo.

Em razão da complexidade, da amplitude e da constante transformação da educação, a formação profissional é imprescindível. Em um contexto com diversas tecnologias, metodologias e perfis de aprendizagem, a formação inicial por si só não é suficiente, tornando-se necessário o aprendizado contínuo. Conforme afirma Chaves (2016, p. 125), “o êxito de qualquer que seja a proposição educacional se efetivará por meio de um processo de formação contínua capaz de instrumentalizar efetivamente a ação docente”. É crucial que as formações sejam de qualidade, que instiguem a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento do aluno em suas máximas elaborações humanas. Nessa perspectiva, para que a formação seja efetiva, ela não pode ser isolada, devendo ser constituída em um diálogo entre os integrantes do processo e direcionada pelas coordenações pedagógicas. No entanto, muitas vezes, o que observamos são ofertas de formação frágeis e desconexas, preocupadas apenas com a quantificação de horas, o que não se harmoniza com reflexões e pesquisas que conduzam à efetiva recondução da prática pedagógica (Chaves, 2014, p. 121).

“se quisermos mudanças
significativas nas práticas
convencionais de ensino, precisamos
pensar a formação continuada dos
educadores”

(Alarcão, 2003, p. 45).

A formação continuada de toda a equipe pedagógica é imprescindível, pois assegura a qualificação de todos os envolvidos, viabilizando o acesso ao conhecimento de forma articulada. Essa abordagem garante a constante atualização das práticas pedagógicas em consonância com as diretrizes curriculares e promove a reflexão coletiva sobre os

desafios. Chaves (2025a) argumenta que, para se alcançar uma proposta de ensino de excelência, é imperativo conceder, aos profissionais, condições para o aprimoramento **contínuo**, como tempo e espaço para estudo regular e reflexão dialogada, sendo a implementação efetiva de programas de formação continuada a única forma de atender a essa necessidade.

É essencial que a transição escolar seja tema de formações continuadas para os profissionais da educação infantil e ensino fundamental. Na educação infantil, a formação deve preparar os docentes para acalmar as angústias das crianças e apresentar impressões positivas da mudança; no ensino fundamental, deve auxiliar na recepção e acolhimento dos alunos, além de promover a reflexão sobre o desenvolvimento infantil e a importância da **ludicidade**. Considerando a grande diversidade e o desafio da **inclusão** no ambiente escolar, a formação continuada deve preparar os professores com questões teóricas, práticas e metodológicas para atender às especificidades de cada criança, possibilitando autonomia e aperfeiçoamento de habilidades.

A formação deve garantir que os professores:

1. Compreendam a relevância do trabalho pedagógico centrado na diversidade;
2. Elaborem planejamentos que garantam o acesso de todas as crianças ao conhecimento historicamente acumulado;
3. Utilizem o tempo e o espaço da escola como elementos ativos na promoção de práticas de qualidade;
4. Compreendam a importância da ludicidade e da reflexão sobre a transição escolar, acalmando angústias e promovendo o acolhimento afetivo dos alunos.

A Teoria Histórico-Cultural, defendida por autores como Vigotski e Leontiev, é um referencial teórico robusto para uma proposta de educação voltada à humanização e emancipação, com amplo impacto no contexto educacional (Chaves, 2014). Valorizando a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade, possibilita entendermos como as crianças aprendem e progridem na interação com os meios social e cultural, promovendo uma educação inclusiva que permite às instituições educativas serem o espaço de apropriação do conhecimento humano mais avançado (Machado, 2025, p. 31).

Essa teoria enfatiza a importância da imaginação como elemento central no desenvolvimento humano. Vigotski (2018, p. 29) afirma que “A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela

transforma-se em meio à ampliação da experiência de uma pessoa porque ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência”. Nesse contexto, a formação continuada se torna essencial não apenas para o aprofundamento teórico, mas para que os educadores desenvolvam estratégias e metodologias capazes de efetivar a inclusão escolar.

5.1 Educação inclusiva

A educação inclusiva é tema central e imprescindível na sociedade contemporânea. Embora seja frequentemente associada à educação especial, elas apresentam distinções conceituais importantes que se complementam no contexto escolar. Enquanto a educação especial é uma modalidade de ensino destinada a alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2013), a educação inclusiva é, primariamente, um princípio ético-político e uma filosofia que orienta todo o sistema educacional e ocorre na classe regular.

A inclusão conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, buscando a transformação da escola para que ela se torne acessível e acolhedora a toda a diversidade humana, o que se alinha com o princípio fundamental da Declaração de Salamanca (1994). Entretanto, Mantoan (2003) aponta que a escola ainda é marcada por um contexto de exclusão, fracasso e marginalização de alunos vítimas da pobreza e de privações. Diante disso, a inclusão exige reestruturação profunda da prática pedagógica. E, por isso, para que a inclusão seja efetivada, o professor é crucial.

A inclusão efetiva não se baseia na adoção de práticas de ensino específicas para cada tipo de deficiência, mas, quando o professor naturalmente considera os limites individuais dos alunos e explora de forma adequada as potencialidades de cada um, temos um ensino de boa qualidade, e o aluno poderá atingir suas máximas potencialidades. Isso exige resignificação profunda do papel do professor, da escola, da própria educação e das práticas pedagógicas tradicionalmente utilizadas em um contexto de ensino excludente (Mantoan, 2003). Dessa forma, para que os profissionais possam atuar em defesa de uma educação de excelência e humanizadora, é fundamental que tenham condições de estudo contínuo, diálogo, reflexão e oportunidade de organizar propostas didáticas (Chaves, 2025a).

O desafio é, portanto, transformar o discurso em ações que, por meio de formação e reflexão, efetivem a proposta de uma escola verdadeiramente acolhedora e equitativa.



6 PROPOSTAS DE VIVÊNCIAS

Práticas pedagógicas humanizadoras são compreendidas, à luz de Chaves (2011, p. 98), como aquelas cujos encaminhamentos teórico-metodológicos expressam a valorização da capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem, organizando o tempo e o espaço para favorecer as máximas elaborações humanas, independentemente de condicionantes biológicos ou da faixa etária. Essa visão humanizadora é crucial, pois proporciona o senso de bem-estar e o sentimento de pertencimento da criança ao espaço escolar, culminando na manifestação do potencial máximo dela.

Para que essa filosofia ética se materialize em ações pedagógicas eficazes e inclusivas, a atuação docente deve ser embasada no desenvolvimento de práticas assertivas. Acreditamos que o diálogo, o acolhimento e a organização do trabalho podem ser instrumentalizados para promover uma educação humanizada e de excelência, que não apenas resinifique o papel do professor e da escola na perspectiva inclusiva (Mantoan, 2003), mas que também integre essencialmente os familiares nesse processo, garantindo o êxito e a plenitude do desenvolvimento das crianças (Chaves, 2025a).

A seguir, apresentaremos algumas sugestões de práticas humanizadoras que poderão contribuir para que a transição escolar entre educação infantil e ensino fundamental seja afetiva, inclusiva e efetiva.

6.1 Rodas de conversa com as crianças

Conhecer e compreender as necessidades e os sentimentos das crianças é fundamental para que se estabeleça um relacionamento de confiança e afeto entre professores e alunos. Nesse sentido, sugerimos:

- Momentos de conversas individuais com as crianças, buscando compreender questões que elas não queiram expor para os colegas;

- Momentos de diálogo coletivo, quando as crianças poderão compartilhar seus sentimentos e perceber que suas expectativas e inseguranças podem ser as mesmas dos colegas;
- Apresentar os próximos professores, para que as crianças iniciem o vínculo.

6.2 Visita às escolas de ensino fundamental

Familiarizar-se com o novo ambiente é uma prática que auxiliará a criança no seu processo de transição, pois ocorreram grandes mudanças, mas elas podem ser vivenciadas em vários momentos:

- Organizar visitas nas instituições de ensino onde frequentarão o ensino fundamental;
- Os espaços devem ser preparados para receber as crianças, possibilitando vivenciar experiências que terão no ensino fundamental;
- As visitas podem ser organizadas com uma frequência, oportunizando participações em várias atividades como assistir as apresentações e outras atividades daquela instituição;
- Visitas agendadas com as famílias para que elas também sintam segurança no processo de transição.

6.3 Atividades que marquem efetiva e emocionalmente a transição

- Construção de portfólios com atividades que cada criança faça como recordação para o colega;
- Piquenique com os colegas, marcando um último encontro na educação infantil;

- Álbum de fotos com os colegas e professores;
- Confeção de um personagem que acompanhe a criança durante a transição: um urso, um boneco ou um objeto por meio do qual a criança se sinta acolhida;
- A formatura marca essa fase de transição de maneira muito especial. A organização do evento com imagens de momentos marcantes durante toda a educação infantil engrandece a afetividade e a estética.

6.4 Diálogos formativos entre professores

A interação entre os professores é fundamental para que a transição aconteça de forma efetiva, por isso, sugerimos:

- Reuniões entre os professores de educação infantil e ensino fundamental com o intuito de ambientá-los às práticas pedagógicas e ao rendimento das crianças;
- Diálogo sobre os alunos, suas características e potencialidades, não com a intenção de falar dos “problemas”, mas de auxiliar as práticas e os planejamentos do início do ano letivo de acordo com o perfil de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- Entrega de pareceres descritivos – é necessário que haja atenção em relatar, de maneira integral, sobre a criança, evitando que os pareceres sejam iguais para todos os alunos, pois, dessa forma, o documento perde sua finalidade.

6.5 Reunião com as famílias

Reuniões com as famílias devem ser prática frequente das instituições, e não apenas as de final de semestre ou por “mau comportamento”. Para que a família seja participativa no processo educacional dos seus filhos, ela deve sentir-se acolhida. Para Chaves (2015), é essencial que a organização das reuniões seja planejada de modo a garantir que elas se transformem em uma oportunidade de estudos e vivências que possuam sentido e

significado para todos os participantes. É fundamental que o acolhimento seja priorizado, transformando a afetividade em uma prática pedagógica ativa. Além disso, a comunicação com os responsáveis deve ser sempre oportuna, compreensível e simples.

Por isso, trazemos algumas sugestões que propõem esse acolhimento:

- Enviar convites direcionados às famílias e não apenas às mães;
- Os convites podem ser confeccionados com auxílio das crianças;
- Esses convites devem ser enviados com antecedência para que a família possa se organizar na sua participação;
- As reuniões devem ser realizadas em espaços previamente preparados, com flores, atividades das crianças, lanche e toalhas;
- Ao final da reunião, os familiares podem receber uma pequena lembrança, que pode, ou não, ser confeccionada pelas crianças;
- Para as temáticas das reuniões, os pais podem ser consultados, pois muitos deles têm dúvida em relação ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas. Aqui, destacamos a importância de realizar reuniões antes de acontecer a transição escolar, para acolher as angústias dos pais, apresentando como se dará o 1º ano, deixando que os pais externalizem suas expectativas, e reuniões após a mudança para o 1º ano, para que haja o acompanhamento do processo.

À luz da transição escolar:

- Podem ser realizados grupos de pais e filhos de transição, para que estes compartilhem seus sentimentos e se fortaleçam no processo;
- Realizar dinâmicas e atividades com poemas e músicas acolhedoras que proporcionem reflexões sobre a beleza da transição escolar;
- Realizar encontros para conhecer e dialogar com os próximos professores.

6.6 Organização do tempo e do espaço nas instituições de ensino fundamental

A organização dos espaços físicos das instituições de educação infantil e do ensino fundamental diverge em vários pontos, em um prevalecem as mesinhas de grupo, tapetes, almofadas, brinquedos e atividades pelas paredes; no outro, carteiras em filas, armários fechados e decoração com números e alfabetos. Acreditamos que aproximar a forma de organizar as salas traz, às crianças, o sentimento de pertencimento. Algumas sugestões para salas do primeiro ano são:

- Realizar a decoração da sala com as crianças, solicitar a sugestão de temas e construir com as atividades delas, unindo os conteúdos trabalhados com atividades artísticas que resultarão na sala decorada;
- Organizar espaços com tapetes e almofadas, “cantos de leitura”. Disponibilizar contos, fábulas, gibis, poemas e, por que não, fantoches. Esses espaços serão úteis nos momentos pedagógicos e de descanso;
- Organizar espaços com jogos de raciocínio lógico-matemáticos. Esses, assim como o “canto de leitura”, podem ser utilizados em diversos momentos;
- Possibilitar que a organização das carteiras varie entre grupos, círculo, duplas, além das filas;
- Deixar os espaços acolhedores, com flores sobre a mesa do professor, em momentos propícios com músicas ambientes.

A organização do tempo é fundamental para o bom andamento do processo:

- No início de cada aula, o professor pode informar, às crianças, a rotina do dia, já organizada previamente por ele;
- Estabelecer momentos de diálogo e descanso é importante para a interação entre os professores e crianças.

6.7 Poemas

Os poemas podem ser utilizados em diversos momentos, pois são sinônimos de acolhimento e afetividade. Sua utilização nas reuniões poderá possibilitar reflexões e diálogos entre as famílias e os profissionais, e, com as crianças, além do fim pedagógico, serão utilizados como formação humana. Sugerimos os poemas da escritora Marta Chaves como recursos que proporcionam afeto e pertencimento, considerando que foram escritos à luz de diferentes temáticas como infância, aprendizagem, transição escolar, família, inclusão, entre outros temas importantes.

Algumas sugestões de poemas:

- “Eu te amo”, Marta Chaves (2022a);
- “Saudade”, Marta Chaves (2022a);
- “Toda sala tem”, Marta Chaves (2022a);
- “Aqui e Ali”, Marta Chaves (2022b);
- “Letras e nomes”, Marta Chaves (2022b);
- “Números para brincar”, Marta Chaves (2022b);
- “Para Aprender”, Marta Chaves (2022b);
- “Se for falar”, Marta Chaves (2022b);
- “Como é que vou escolher”, Marta Chaves (2025b);
- “Ensina pra mim”, Marta Chaves (2025b);
- “Família especial”, Marta Chaves (2025c);
- “Ser especial é”, Marta Chaves (2025c).





7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição escolar é um momento de grande importância na vida da criança e, embora as mudanças causem alguns desconfortos e inseguranças, essa fase é repleta de aprendizados e experiências que auxiliarão na sua formação humana e social, por isso faz-se necessário que esse processo seja afetivo e humanizado, com acolhimento proporcionado pelas famílias, professores e equipes das instituições.

A integração entre os profissionais da educação e as famílias é imprescindível para que a transição escolar seja acolhedora e inclusiva, possibilitando o pleno desenvolvimento das crianças. Além do acolhimento infantil, as famílias também devem ser fortalecidas durante esse processo, pois, dessa forma, conseguirão dar maior amparo aos seus filhos.

Compreendemos que a formação continuada e a integração entre os profissionais de educação infantil e ensino fundamental são as primeiras grandes ações para efetivação da educação humanizadora que tanto buscamos proporcionar com práticas pedagógicas intencionais e planejadas, pensando no desenvolvimento e na individualidade das crianças.

Neste recurso educacional, apresentamos sugestões de práticas que podem ser aplicadas em diversos momentos da rotina escolar, mas, principalmente, durante a transição escolar, ou seja, nos momentos de saída da educação infantil e de chegada ao ensino fundamental, e algumas dessas práticas devem permanecer no decorrer de todo o percurso educacional, pois proporcionam a humanização da educação.



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de agosto de 2006**. Define as diretrizes sobre a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (org.). **Prática pedagógica e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-105.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**:

contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014. p. 119-139.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1356>. Acesso em: 15 out. 2025.

CHAVES, M. Educação Integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da Teoria Histórico-Cultural. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36883/pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

CHAVES, M. **Sentimentos e Palavras**. Maringá: Girassol Cursos e Capacitação, 2022a.

CHAVES, M. **Versos Para Brincar e Aprender**. Maringá: Girassol Cursos e Capacitação, 2022b.

CHAVES, M. Formação e atuação de professores: estudos, diálogos e realizações. In: CHAVES, M. *et al.* (org.). **Excelência em Atalaia/PR**: estudos e realizações didáticas com crianças e professores da Educação Infantil. Atalaia: Ed. das Autoras, 2025a. p. 15-43 (no prelo).

CHAVES, M. **Letras e Palavras**. Maringá: Girassol Estudos e Capacitação, 2025b.

CHAVES, M. **Poemas Especiais**. Maringá: Girassol Estudos e Capacitação, 2025c.

CHAVES, M.; PRESTES, Z.; FORESTIERO, V. F. L.; PAGANOTTO, R. A. A.; FERMINO, D. A. N. integração e articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental: perspectivas e realizações possíveis. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2015. v. 2. p. 41-50.

MACHADO, F. S. W.; CHAVES, M. Formação continuada e cultura digital: possibilidades de inclusão familiar nas instituições escolares. **Revista Campo da História**, São Paulo, v. 10, n. 1, e335, p. 1-31, 2025. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/335>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTURANO, E. M. A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. In: KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na adolescência**: uma visão transdisciplinar. Dourados: Ed. da UFGD, 2013. p. 47-69.

OLIVEIRA, M. R. F.; SOUZA, R. H. de; ARAÚJO, K. de T. Brinquedo sem brincadeira: reflexões sobre a indústria do brincar na infância contemporânea. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 28-43, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13060>. Acesso em: 4 out. 2025.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Orientação Conjunta nº 006/2023 – DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba: SEED, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@61da4752-55d3-4b19-8a62-76cb97032715&emPg=true> Acesso em: 8 out. 2025.

PARANÁ. Governo do Paraná. Conselho Estadual de educação do Paraná. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2025. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2025-07/referencial_curricular_parana_cee.pdf Acesso em: 24 out. 2025.

PIMENTEL, M. O. S. de S. Educação Infantil na contemporaneidade: tecendo cenários. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 29-38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/194>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, R. H.; FURLAN, M. R.; FARIAS, E. A. O brincar infantil enquanto manifestação humana: um olhar pela tela de Pieter Brueghel. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 22, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/762>. Acesso em: 23 nov. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILELA, R. L. S.; TRINDADE, A. C. da. Obrigatoriedade na educação infantil: avanços e questões no cenário brasileiro. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, e32969, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32969/28063>. Acesso em: 5 out. 2025.

