



A transição da pré-escola para o 1º ano: reflexões e problematizações
The transition from preschool to the 1 st year: reflections and problematizations

Vitória Francine Neumann¹

Submetido: 29/05/2026 Aprovado: 09/07/2026 Publicação: 07/08 /2026

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade analisar como a transição da pré-escola para o 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorre, tendo em vista, que esta transição de etapas representa um momento crucial no desenvolvimento das crianças. Faz-se necessário, desta forma, problematizar as práticas atuais e alcançar os(as) docentes e as famílias, para um processo mais leve e natural. Utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, observando como o brincar mantém-se como elemento central e indispensável para e na aprendizagem. A compreensão das fases do desenvolvimento infantil, à luz dos avanços da neurociência, espreita o planejamento pedagógico do(a) professor(a), à medida que o provoca à práticas pedagógicas mais respeitosas ao ritmo e às necessidades das crianças. O professor, nessa direção, tem o papel de mediador ativo, ao mesmo tempo, que a família desempenha uma função imprescindível, pois garante além da segurança afetiva, a continuidade no processo de aprendizagem. Logo, as conclusões preveem a integração de práticas lúdicas, o conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil e parcerias sólidas com as famílias, configurando-se como estratégia indispensável para uma transição escolar bem-sucedida e significativa.

Palavras-chave: Transição escolar. Pré-escola. Primeiro ano. Neurociência.

ABSTRACT

This article aims to analyze how the transition from preschool to the first year of elementary school occurs, considering that this transition represents a crucial moment in children's development. It is therefore necessary to problematize current practices and reach out to teachers and families for a flowing and more natural process. The methodology used was bibliographic research, observing how play remains a central and indispensable element for and in learning. Understanding the phases of child development, in light of advances in neuroscience, influences the teacher's pedagogical planning, prompting them to adopt pedagogical practices that are more respectful of the children's rhythm and needs. In this direction, the teacher plays the role of an active mediator, while the family plays an essential role, guaranteeing not only emotional security but also continuity in the learning process. Therefore, the conclusions suggest that the integration of play-based practices, scientific knowledge about child development, and strong partnerships with families are essential strategies for a successful and meaningful school transition.

Keywords: Transition school. Preschool. First year. Neuroscience.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pedagoga (UNIVATES), Especialista em Docência Contemporânea na Educação Básica (UNIVATES) e em Educação Infantil e Anos Iniciais (FACUMINAS). Rio Grande do Sul, Brasil. vitória.neumann@universo.univates.br. Link do ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3975-8352>.

1. Quando a infância atravessa a porta

A transição da Pré-escola para os Anos Iniciais é uma etapa vital e inesquecível para as crianças, pois é a saída da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, marcando uma passagem, muitas vezes, de um ambiente lúdico e acolhedor, para outro mais sistematizado, com rotinas específicas e atividades mais engessadas.

Por esse ângulo, muitas vezes, vemos e ouvimos no cotidiano escolar, como esse tipo de transição acontece de forma brusca, sem respeitar o ritmo e o processamento da criança sobre aquela situação, aquela nova vivência. Rupturas no cotidiano, novos colegas, novos(as) professores(as) e uma gama de acontecimentos vão permeando a criança, que sem o devido suporte e atenção, dificultam sua ambientação e seu sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, percebe-se que, pensar e rever práticas, sobre como ocorre essa transição deve ser uma preocupação latente para os(as) educadores(as), tendo em vista que este momento deva acontecer em movimentos tranquilos, prevendo ambientes acolhedores e que sejam capazes de estimular a potência das crianças.

À vista disso, este tema tem um caráter imponente, pois a partir dos estudos atuais e de novas abordagens que viemos estudando e empregando, cada vez mais temos nos perguntado: De que forma, proporcionar uma transição entre pré-escola e 1º ano tranquila e natural? À medida que, apesar das inovações, ainda temos problemas ascendentes no que diz respeito à escolarização precoce, falta de espaço-tempo para o brincar e para as infâncias, perpetuando práticas que não tomam por consideração os ritmos e potências infantis.

Dessa forma o presente artigo tem por objetivo elucidar alguns aspectos e elementos que integram essa etapa escolar, bem como, trazer perspectivas de diferentes estudiosos para pensar e problematizar a transição entre estas etapas.

2. Percurso metodológico

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A escolha deste caminho metodológico se deve a partir da compreensão de que este tema, é atravessado por diferentes perspectivas e referenciais teóricos, sobre a criança, aprendizagem, ensino, tornando-se provocativo articular esses referenciais e problematizar a forma com que ainda estão sendo compreendidas as transições entre as etapas aqui estudadas.

Assim, o artigo faz a utilização da pesquisa bibliográfica, pois entende que este tipo de

metodologia possibilita analisar diferentes vertentes do conhecimento, percebendo continuidades, descontinuidades e desafios, tensionando-os. Deste modo a pesquisa bibliográfica empregada neste artigo, pretende entrelaçar escritas, teorias e pesquisas, a fim de perspectivar novos arranjos e proposições ao que tange a transição entre pré-escola e 1º ano dos Anos Iniciais.

3. Escolarização apressada: onde cabe ser criança?

A Pré-escola é a etapa que antecede o Ensino Fundamental, e que por muitas vezes, constitui seu ensino e seu tempo, exclusivamente para *preparar* a criança para o ano seguinte, a etapa escolar seguinte, quando na verdade, a criança não precisa ser *preparada* para os Anos Iniciais, ela tem o direito de ter possibilidade de vivências significativas, de descobertas e investigações, que irão compor seu repertório, de forma natural e não à um objetivo engessado e de produção da sociedade.

Da mesma forma, o que se espera dos Anos Iniciais, sobretudo do 1º ano, escolarizando-os de maneira que a ambientação torna-se um fardo, um desgaste, o acolhimento ocorre no primeiro dia de aula, ou no máximo na primeira semana, e depois é produção: tem-se inúmeros livros, matérias/conhecimentos fragmentados, demandas inesgotáveis, estatísticas e serem alcançadas, e a lista só tende a crescer. Volta-se a dizer, o que se espera realmente desta prática? Desse modo de ver a criança neste espaço-tempo?

O brincar no 1º ano, é na maioria das vezes, no dia do brinquedo, que de dia não tem nada, pois esse brincar ocorre em um período ou em uma hora, no recreio de 15-20 minutos, sendo sempre retratado como uma “perda de tempo”. Sendo que o brincar nada tem a ver com “perda de tempo” e sim, com ganho de conhecimento, com oportunidade de entender o mundo, o cotidiano, de tentar e de criar. A forma com que vemos como a realidade escolar funciona, reflete nitidamente a concepção de infância e criança empregada nesta etapa escolar pelos(as) docentes.

Nesse sentido, outro ponto a ser frisado diz respeito à prática de desenvolver habilidades, que não concebem a condição de possibilidade da criança, sua maturidade cognitiva. Vemos de forma cada vez mais ascendente, crianças na Educação Infantil sentadas em classes, utilizando livros didáticos, que nada ressoam o contexto daquela criança? O que se quer com este tipo de ensino-aprendizagem? Engana-se quem acha que isto é um acaso, ou que isso não reflete políticas públicas e as perspectivas dos(as) professores(as) e gestão escolar no que diz respeito à Educação Infantil, à infância e à criança. Igualmente, de que forma entende-se que sentar as crianças do 1º ano em classes eleva a eficácia de sua aprendizagem? Tudo que é feito, de forma engessada, ordenada, sem espaços para a diferença, momentos e situações envolvendo a multiplicidade do

ensino, acaba por cair em um burraco de ineficiente, neste caso, sem aprendizagem efetiva.

Problematiza-se, na mesma intensidade, a falta da utilização do ambiente externo como propulsor da aprendizagem, visto que a natureza é capaz de aguçar sentidos e estimular a criança à aprendizagens que só dela emergem. Nesse viés, cabe destacar o papel do brincar no desenvolvimento dos infantes, à medida que viabiliza mundos outros, de possibilidades, de tentativas para entender o seu entorno, representar vivências e criar, tudo que nela pulsar. Quais estão sendo os espaços-tempo destinados ao brincar na escola, e nessas etapas?

Diferentes estudiosos enfatizam a importância do brincar e de como isso é significativo e potente para a aprendizagem de mundo, conceitos, palavras e práticas sociais. Moyles (2002, p. 12) destaca que “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades”. O que reforça novamente, a importância de entender qual a concepção que temos em torno da criança e da infância, em ambas as etapas.

À vista disso, quando observamos a maneira e a corporeidade das crianças nos brincares temos pistas de muitas coisas, como ela vê e reproduz ações dos adultos, como ela interpreta situações do cotidiano, como ela entende a funcionalidade de objetos, quais são seus interesses do momento, etc. Logo, o brincar vai muito além da aprendizagem que a sala de aula e os livros didáticos oferecem, sendo uma potência a ser explorada e cultivada. Desta forma,

A criança pequena assume o papel da bailarina está experimentando como é adotar o papel de uma outra pessoa. Ela imita movimentos, maneirismos, gestos, expressões: ela realmente sente como é estar vestida com um tecido armado como o tule, as texturas contrastantes, as propriedades que elas oferecem e as diferentes qualidades e posturas físicas que inspiram. Através do espelho, ela se examina em uma outra aparência [...]. Ao fazer piruetas, ela está explorando suas próprias capacidades físicas, hesitante e desajeitadamente a princípio [...]. (Moyles, 2002, p. 18).

Assim, a brincadeira, como a de faz-de-conta, nos aproxima da leitura de mundo da criança, como ela vê e entende o contexto social que está inserida. Manifestações estas, difíceis de serem percebidas quando as crianças se “vestem” de alunos e estão sentadas em classes “aprendendo”, prática que descarta toda essa corporeidade própria, que a infância emana.

Motta (2014) em seu livro faz uma pesquisa sobre a transição da Educação Infantil para os Anos iniciais, e em um dia de observação no 1º ano notou o seguinte:

Caio cutucou William que cutucou André para passar a mochila para ele, isso foi feito escondido da professora. Percebi que as crianças agora quando desejam falar com outra criança que não está na fila seguinte, não chamam mais alto, mas pedem para a criança que está entre elas para chamá-la (2014, p. 127).

Esta cena retrata o cotidiano escolar, mas dá a ver para além disso: a forma pela qual, inscritos nessa lógica da cultura escolar, como pouco a pouco se introduz e produz formas certas de ser e estar na escola, de preferência que pareça “aluno”, exigindo movimentos contidos, vozes num volume baixo, movimentos rápidos e sutis, sobretudo, quando a professora não está vendo.

Moyles (2006, p. 26) escreve sobre a importância do brincar, a medida que “é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais - sociais, intelectuais, criativas e físicas”, visto que, o brincar em toda sua excelência, estimula os campos cognitivos, sendo fundamental para e no aprendizado. A partir do brincar, convites à exploração, seja da tesoura e/ou da cola são possíveis, sem que haja uma rigidez por isso, um jeito certo de fazer, pois entende-se que este deva ser um espaço-tempo, de tentativas e investigações. É na significatividade de momentos como esse que aquilo que é um pesadelo se torna prazeroso.

Nesse sentido, Brandão e Rosa (2011), pontuam que a aprendizagem do sistema alfabético na educação infantil deve partir e estar conectado com os interesses das crianças, com a promoção de propostas que as deixem livres para se expressar e sem ferir o direito delas de aprender brincando. Desta forma, as vivências diversificadas, que ocorrem em prol do contato com o mundo escrito, deve levar em consideração que a brincadeira é a atividade central desta etapa escolar porque assim, estas situações não serão um fardo para as crianças. Sob essa perspectiva, Moyles (2006, p. 136) destaca que,

Ao prover os ambientes lúdicos com materiais impressos relevantes e associados, as crianças vivenciarão o letramento de maneira significativa e intencional. Essa provisão lhes permite desenvolver sua capacidade de ler e escrever em ambientes contextualizados apropriados.

Emília Ferreira (2017), umas das maiores pesquisadoras e escritoras contemporâneas sobre a escrita e a alfabetização, salienta que não é necessário dar aula de alfabetização na Educação Infantil, nem de ciências e nem de nenhuma disciplina, mas sim oportunizar que o sujeito interaja e entre em contato com o objeto ou coisa, sendo o brincar uma das mais significativas formas de propor a interação e consequentemente de aprendizagem,

Da mesma maneira, não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. As repercussões deste tipo de pré-escola na alfabetização inicial, na escola de 1º grau, são enormes (2017, p. 39).

A consciência fonológica, é um elemento importante na aquisição do sistema alfabético, que integrado ao brincar e aos jogos, consiste em momentos riquíssimos de ludicidade e de

aprendizagem. Assim, Bee e Boyd (2011, p. 246) explicam que “consciência fonológica é a consciência de uma criança a respeito das regras que governam os padrões sonoros específicos à sua própria língua. Ela também inclui o conhecimento daquele sistema particular da língua para representar sons com letras”. Desta forma, as autoras pontuam ainda que trabalhar com a consciência fonológica com as crianças da primeira infância, melhora sua leitura no primeiro ano e aprende mais rápido (Bee; Boyd, 2011). Cabe destacar que a consciência fonológica, é trabalhar com os sons, com as possibilidades que esses sons provocam e instigam, e de que forma as crianças os percebem.

Adams et al (2007, p. 19) aponta que: “Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala”. Logo, quando trabalhado com os sons das letras nos mais diferentes espaços e situações, está-se promovendo condição de possibilidades às crianças perceberem as relações entre a letra e os sons que ela pode ter, aproximando-se da compreensão fônica, para posterior consciência da grafia das palavras. Um processo que exige paciência, intencionalidade e conhecimento.

Neste cenário, cabe fomentar a curiosidade, a investigação e a criação de hipóteses referentes aos sons das letras, das palavras e por sua vez, se familiarizarem e brincarem com os manejos da língua e sua variáveis, devendo ser um processo leve e divertido, com a participação ativa das crianças na construção deste saber, e assim, “a educação infantil deixa de ser compreendida apenas como espaço de preparação para o ensino fundamental e passa a ser reconhecida como etapa decisiva da educação básica, com funções pedagógicas próprias” (Chiaratti, 2026, p. 265).

A partir do exposto, percebe-se a necessidade e a importância do brincar para e na Educação Infantil, visto que é nas potências das trocas com os pares e nas construções imaginárias e concretas que eles fixam as aprendizagens. Observa-se que, quando a proposta pedagógica emerge do interesse das crianças, garantindo o direito delas ao brincar, não há problema em possibilitar o contato ao sistema alfabético, pelo contrário, nota-se inúmeros progressos e elementos positivos, pois é expressivo a curiosidade delas em entenderem os símbolos utilizados pelos adultos, tornando significativo esse processo de compreensão.

Dessa forma, potencializar os repertórios brincantes utilizando as letras-sons, materiais escritos, jogos de imagem e palavras, entre tantas possibilidades é benéfico, principalmente quando sustentado nas hipóteses dos infantes e quando feito em espaços e tempos de qualidade, que garantam o desenvolvimento integral do sujeito.

Nesse sentido, ao invés de práticas pedagógicas que forcem a criança a uma alfabetização antecipada e sentada em classes como no ensino fundamental, lutemos por práticas sustentadas

no conhecimento, interesses, vivências e principalmente na validação dos brincar como espaço-tempo de aprendizagem.

4. Documentos legais: o que eles asseguram?

O brincar está amparado em diversos documentos legais, que visam garantir que essa prática seja um direito das crianças. Visto que, o brincar está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois é nessa prática que ela expressa suas interpretações do contexto social, investiga curiosidades, evoca a imaginação e a criatividade.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959 em seu princípio 7º, diz: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, também prevê em seu Art. 16 inciso IV, o direito da criança em “brincar, praticar esportes e divertir-se”, sendo este um documento criado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a fim de criar-se respaldos legais aos jovens brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, é um documento de caráter normativo que organizou sistematicamente as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, prevendo à Educação Infantil o direito de “brincar *cotidianamente* de diversas formas, em diferentes espaços e tempos” (BRASIL, 2017, p. 36, grifo nosso). Destacou-se a palavra “cotidianamente” justamente para dar ênfase, pois em muitas instituições de ensino prefere-se colocar as crianças sentadas, fazendo atividades do livro, por vezes deixando-os um turno todo dentro de uma sala fechada, ao invés de potencializar a aquisição de aprendizagens e descobertas, que ocorre também em momentos como o recreio ou no brincar ao ar livre.

A Lei nº 14.826, de 20 de março, também corrobora para e na perspectiva do direito ao brincar e ratifica que: Art. 2º “A parentalidade positiva e o direito ao brincar constituem políticas de Estado a serem observadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” e no Art. 3º que: “É dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças” (Brasil, 2024).

Da mesma forma, esta lei (Brasil, 2024) estabelece que o conceito de criança se estende a faixa etária de 12 anos, sendo então compreendido que os estudantes dos Anos Iniciais são considerados legalmente crianças, sendo expressamente latente pensar nos tempos e nos brincar, como aliados ao aprendizado e não vistos como perda de tempo ou somente tempo livre.

Sob este viés, o presente artigo ressalta que o brincar está legalmente amparado e que se

há de urgentemente retificar as propostas e currículos escolares, remodelando os tempo e espaços de aprendizagem, pois, sobretudo, a comunidade escolar, precisa desse olhar para o brincar, sua importância, seus efeitos positivos em todos os âmbitos.

5. Desenvolvimento cerebral: o que muda nessa transição?

Conhecer o processo de desenvolvimento cerebral da criança é extremamente importante, pois auxilia a compreensão do professor(a) e otimiza o planejamento na e para cada fase deste processo. Assim, valorizar e validar cada elemento que consiste nessas fases do desenvolvimento cerebral de cada faixa etária, influencia diretamente nas aprendizagens e conquistas dos alunos, pois lhes são alcançados desafios e conteúdos que os desafiam, mas não os que eles não são capazes de fazer e nem fáceis demais para que os estudantes fiquem desinteressados, ofertando assim, situações possíveis e estimulantes, com base em suas reais capacidades cognitivas.

Deste modo, é importante entender como ocorre o funcionamento do cérebro do estudante, a sua maturação e como ele aprende, pois é a partir deste movimento que se viabiliza práticas mais significativas, investigativas e em direção à conhecimentos mais duradouros, visto que, é a metodologia de ensino empregada por ele, que impactará na e para a aquisição de conhecimento da criança. Dessa forma,

A aprendizagem é consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses. Mecanismos bioquímicos entram em ação, fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pós-sináptica. Mesmo sem a formação de uma nova ligação, as já existentes passam a ser mais eficientes, ocorrendo o que já podemos chamar de aprendizagem. Para que ela seja mais eficiente e duradoura, novas ligações sinápticas serão construídas, sendo necessário, então, a formação de proteínas e de outras substâncias. Portanto, trata-se de um processo que só será completado depois de algum tempo (Cosenza; Guerra, 2011, p.38)

A partir do exposto, Amaral e Guerra (2022) traçam o caminho para uma aprendizagem mais efetiva e duradoura, partindo de uma sequência: são captados estímulos; a atenção filtra e retém os estímulos que são mais relevantes; os estímulos ativam as sensações; os neurônios ativam significado a esses estímulos; é atribuído um valor emocional aos estímulos; a emoção ativa a área da motivação, colocando o cérebro em ação para a aprendizagem; a atenção é mantida focada na aprendizagem; a memória de trabalho mantém as informações por algum tempo; com as funções executivas o estudante elabora, repete, reflete e relembra as novas informações, criando novas ideias; novas sinapses são organizadas acontecendo outro grande processo que é a neuroplasticidade; assim a memória é consolidada, se tornando de longa duração e transformando aquele estímulo em uma aprendizagem efetiva.

Por este viés, a aprendizagem real de algum assunto, demanda de um longo tempo e de um processo de transformações, sinapses, reorganizações e reestruturações, mas principalmente de atribuição de significado ao que se espera que o aluno aprenda, de uma carga positiva de emoção e de valor afetivo sobre a informação. Desta forma, para que o aluno ao fazer a busca neural por aquela informação, ele retome memórias boas sobre como aprendeu, de como suas hipóteses foram validadas e corrigidas no tempo certo, sendo um trilha neural de fácil acesso ao aluno.

Nesse sentido, as emoções tornam-se um grande aliado na aprendizagem, quando bem utilizadas, pois são elas que expressam ao cérebro se aquilo nos emociona, se nos faz sentir bem e se aquilo é necessário para vivermos. Desta forma, quando o professor(a) associa afetividade em seu trabalho, em sua forma de ensinar, as porcentagens de aprendizagens tendem a crescer, pois o aluno estará atribuindo às novas informações memórias felizes, e ao ter que voltar para acessar essa informações o trilha neural será mais leve, desassociando estranheza ou desmotivação àquela memória.

Dehaene (2022) traz de outro ponto de vista, que o conceito de aprender seria como formar um modelo interior do mundo exterior e ao longo dos seus textos explica que quando pensamos em nossa casa, por exemplo, temos uma representação mental dela, a mesma coisa com a escola que estudamos ou um lugar que já visitamos, pois são lugares que aprendemos a conhecer e esquematizar. Assim, seriam maquetes em miniaturas desses lugares, mas também da língua portuguesa, do nosso corpo, de objetos e de como interagimos com eles, sendo a aprendizagem uma eterna ação de ajustar os modelos interiores para se adequarem cada vez mais, sendo mais fiéis, ao mundo externo.

O neurocientista, propõe também que a partir dos erros que cometemos, o cérebro ajusta seus parâmetros, para que chegue o mais perto do acerto, ele usa o exemplo de um caçador, que a cada tiro, aperfeiçoa e minimiza seus erros (Dehaene, 2022). Assim, relaciona-se essa metáfora a aprendizagem do sistema alfabético, seja na consciência fonológica ou já na fase da escrita, que a cada erro de associação do som da palavra ou da escrita com a fala da palavra, a criança ajusta suas hipóteses aos erros que cometeu, associa outras coisas e vai moldando suas aprendizagens, até chegar ao modelo correto.

Nesse sentido, muitos são os pensamentos que invadem o cérebro do professor(a), ao tentar estimular e procurar meios para que o aluno aprenda, contudo especificamente na pré-escola e no 1º ano do ensino fundamental, o(a) docente inventa e se reinventa a fim de conseguir desenvolver a compreensão do sistema alfabético e das relações entre os grafemas e fonemas, seja utilizando materiais pedagógicos, jogos, brincadeiras, fazendo diferentes explicações ou conversando individualmente. Assim, espera-se que o(a) professor(a) seja capaz de evidenciar em

suas abordagens o conhecimento sobre os processos neurais que ocorrem nesse estágio e viabilize situações de aprendizagem coerentes com a maturação cerebral dos alunos e consequentemente, consiga promover alunos alfabetizados. Desta forma,

O cérebro está permanentemente preparado para apreender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam decorrer. Essa é uma boa notícia para os professores, ao mesmo tempo em que é, talvez, o maior desafio que têm no ambiente escolar. Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significativo. Portanto, a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante. (Cosenza; Guerra, 2011, p.48)

Sob essa perspectiva, há uma visão que desafia os paradigmas educacionais, exigindo novas posturas dos(as) professores(as) e gestores(as) escolares, para que a aprendizagem aconteça de forma duradoura e significativa. Logo, a metodologia de transmissão de conteúdo não torna o processo mais eficiente e significativo, ainda mais quando trabalhado com livros didáticos, com repertórios distantes e fora da realidade da criança, pois aquilo que não é retomado e trabalhado de maneira concreta, que evoque o interesse do aluno e que seja próxima da realidade deles, acaba sendo só mais um assunto a ser dado conta e não uma aprendizagem real e efetiva.

À vista disso, a fase da pré-escola e do 1º ano dos Anos Iniciais está amplamente interligada a aprendizagem do sistema alfabético, tendo em vista a expressiva maturação neurológica e a intensa plasticidade cerebral que ocorre nessa faixa etária, possibilitando que a criança esteja com suas habilidades de memória, atenção e linguagem afluídas. O córtex pré-frontal também capacita o estudante a observar, comparar e relacionar os símbolos, memorizando os padrões e potencializando a aquisição dos códigos alfabéticos, sendo um estágio de desenvolvimento cerebral ideal para a aquisição do código escrito da língua, visto que,

Por volta dos 5 ou 6 anos, no momento em que a criança aprende a ler, apesar de os grandes processos de reconhecimento visual e de invariância estarem instalados, é provável que o sistema visual ventral esteja ainda num período intenso de plasticidade quando a especialização funcional está longe de estar fixada – um período particularmente propício para a aprendizagem de novos objetos visuais tais como as letras e as palavras escritas (Dehaene, 2012, p. 216).

Logo, cabe aos(as) professores(as) de ambas etapas, fomentar o interesse da criança pelo mundo letrado e acolher com práticas pedagógicas significativas e respeitadas, instigando a criação de hipóteses e fomentando a curiosidade delas. Deste modo, a memória tem um grande papel nesse processo, pois é ela a responsável por adquirir a informação, organizá-la e armazená-la, conservando as novas informações com base nos estímulos que recebe (Izquierdo, 2018). Desta forma, quanto mais for trabalhado a consciência fonológica, o sistema alfabético em diferentes ocasiões, com propostas diferentes, mais estruturada e conservada será a memória,

como por exemplo a da correspondência do grafema e do fonema, e assim, ao final de um longo transcurso essa memória será de longa duração e uma aprendizagem será consolidada.

Cosenza e Guerra (2011) também refletem sobre a escrita e os processos neurais que ocorrem na fase de aquisição do código alfabético, ao passo que,

A linguagem escrita, exatamente por ser uma aquisição recente na história da nossa espécie, não dispõe de um aparato neurobiológico preestabelecido. Ela precisa ser ensinada, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que a sustentem, o que se faz por meio de dedicação e exercício. O que ocorre é que estruturas e circuitos desenvolvidos ao longo da evolução para executarem outras funções são agora recrutados para processar a linguagem escrita. A aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja de forma diferente não só aos estímulos linguísticos visuais, mas também na forma como processa a própria linguagem falada. Por exemplo, os alfabetizados passam a ter consciência de que as palavras são constituídas por elementos menores, as sílabas e fonemas, o que escapa à compreensão dos analfabetos (2011, p. 101).

Dehaene (2012) escreve que ao deixarmos a criança manipular o fonema espontaneamente e de forma consciente, sua aprendizagem de leitura será mais acelerada, a medida que, quando jogam jogos de sons e das letras, não só melhora a consciência fonêmica, mas incide em melhores leitores, sendo “a razão pela qual, muitos autores concluem que uma boa consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura” (2012, p. 220).

Dessa forma, pode-se perceber a grandeza que o esse processo neural de aquisição do sistema alfabético, visto que, vai muito além de sinapses, mas grandes modificações das estruturas e circuitos, fazendo com que seja desempenhado outras funções e decodificações.

Portanto, é de suma importância que o(a) professor(a) tome conhecimento do processo de aprendizagem e das fases de desenvolvimento cerebral de cada faixa etária. Visto que, é a partir desse conhecimento, que o(a) docente poderá planejar suas aulas em prol de situações de aprendizagens que sejam mais que um passar de conteúdo, mas viabilizar momentos de brincares, investigações e explorações do mundo letrado, desafiando hipóteses e validando a criança como um aprendiz.

Por fim, cabe salientar o dever de tomar a relação de aprendizagem com muito amor e respeito, pois além da maturação cerebral da criança, é necessário levar em conta os meios sociais e familiares que as crianças estão inseridas, pois são fatores consideráveis na e para a aquisição do conhecimento. Distúrbios cognitivos e doenças também influenciam diretamente nos caminhos de aprendizagem, sendo assim, devem ser estudados e mediados conforme cada singularidade da criança, para também lhes serem ofertados vivências significativas de aprendizagem.

6. O professor para além, daquele que transmite conhecimento

O(A) professor(a) muitas vezes enfrenta dificuldades ou discrepâncias sobre sua real participação na aprendizagem do estudante, pois inúmeras abordagens e metodologias são disseminadas, mas afinal, qual é o papel do(a) professor(a) na promoção da aprendizagem, por meio do brincar, na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental?

Brandão e Rosa (2011, p. 22) escrevem que “vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual”, bem como “por meio da mediação da professora, que atua como escriba, as crianças podem participar da produção de textos variados, propostos em situações reais de comunicação escrita” (Brandão; Rosa, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, as autoras entendem o(a) professor(a) como mediador(a), como aquele(a) que alcança e propõem interações dos objetos a serem estudados e dos meios a serem compreendidos (Brandão; Rosa, 2011). Dessa forma, o(a) docente é aquele(a) que observa, alcança e faz a intervenção quando necessário, deixando a criança tentar e explorar, primeiramente sozinha, para depois intervir em suas investigações, caso e se for necessário.

Com base nisso, Moyles (2002, p. 28) defende que o brincar livre na escola não deva ocorrer se a visão do “professor(a)” for puramente de um doador(a) de conhecimento, contudo, se a visão for a de um(a) mediador(a), o brincar livre e dirigido se torna essencial, pois o(a) docente permite proporciona recursos necessários à uma aprendizagem efetiva e significativa.

Angotti (1998) traz diversos estudiosos e expõem suas visões sobre o papel do(a) professor(a) na pré-escola, assim o texto inicia com Froebel, que acreditava que este papel deveria ser exercido por uma mulher, alicerçado pelo amor, sendo a observação a chave do desenvolvimento, pautado também na organização e no exemplo de comportamento; Já Montessori, revela um papel de instrumento de organização do ambiente, uma administradora das atividades, e a autoridade advinda do respeito mútuo, sendo responsável por desobstruir obstáculos, a fim da realização infantil, percebendo a capacidade da criança se bastar; Freinet (p.65) destaca em sua visão, o(a) professor(a) como aquele(a) em que desperta na criança suas forças que condicionam à educação, assim como, ser simples, verdadeiro, culto, supervisor e questionador, amigo e principalmente na segurança deste vínculo bilateral; Kamii vê a professora como facilitadora de aprendizagem, organizadora do ambiente, controladora das experiências escolares, propositora de situações desafiadoras às crianças.

O(A) professor(a) seria um(a) agente de organização dos ambientes, respeitoso(a), aquele(a) que desafia as habilidades e evoca a aprendizagem, partindo do amor, da amizade e da responsabilidade.

A abordagem de Reggio Emilia vem sendo amplamente disseminada e apreciada pelos educadores mundo afora. Idealizada por Loris Malaguzzi, que acreditava no ritmo das crianças, respeito mútuo, nos brincar e na exploração de jogos e do mundo, o(a) professor(a) é visto como um(a) mediador(a) e um(a) pesquisador(a), sendo responsável por oportunizar explorações e investigações, estimulando a curiosidade e o interesse da criança, observando e documentando o processo de desenvolvimento do infante. Proença (2018, p. 21) escreve que: “O processo de aprendizagem é decorrente da interação desenvolvida na relação entre o sujeito e o objeto, mediada por outros sujeitos e pela cultura”.

À vista disso, percebemos que a visão do papel do professor em diferentes tempos variaram, bem como, as perspectivas de cada estudioso. Mas atualmente, muitos(as) professores(as) não adotam só uma metodologia, mas um misto, tentando tirar o melhor de cada uma delas e sendo a melhor.

Assim, a visão do(a) professor(a), como mediador(a) da aprendizagem, que cria situações e ambiente acolhedores, de escuta, de respeito, de investigação e exploração, reforça o objetivo deste artigo, de pensar em maneiras de promover uma transição mais leve e natural para as crianças, isto é, que a perspectiva docente veja a criança e a infância, ocupando o lugar que lhes são de direito.

7. O papel da família, o elo e a aprendizagem

Apesar do processo de alfabetização ser ministrado e mediado na escola e pelos professores, a família integra um agente indispensável para um bom desenvolvimento do transcurso. Assim, estabelecer pontes entre família e escola, e família e professor(a), viabiliza uma relação de confiança entre os meios e consequentemente para com a criança.

A família é o porto seguro da criança, logo, quando esta demonstra à criança confiança pelo(a) professor(a) e pela sua docência, o infante se abre às novas oportunidades e aprendizagens. Dessa forma, construir essa parceria evoca um desempenho melhor nas aprendizagens, mas além disso, confere um bem-estar à criança, uma sensação de leveza e de satisfação, pois percebe que os adultos que os cercam, e que lhes são importantes, estão unidos em prol de sua educação e de seu tempo de aprender, tornando-o cada vez mais significativo. Sob esta perspectiva, Araújo, Veras e Teles (2018, p. 2) destacam que:

A boa relação entre família e escola é necessária e deverá acontecer a fim de garantir o melhor desempenho das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Esses ambientes, trabalhando em parceria, são importantes para a criança, pois agregam esforços em prol de sua formação, que encontrará estimulação, segurança e atenção por

parte dos integrantes dessas duas instituições em que passa maior parte de seu tempo.

Nesse sentido, quando a família questiona a criança sobre seu dia, promove um ambiente envolto à educação, com livros, com explorações, entre tantas possibilidades, engaja o infante a se esforçar para ampliar seus repertórios e construir mais conjecturas sobre o mundo. Da mesma forma, essas ações reforçam o elo com o professor(a) e tornam-o mais sólido.

Deste modo, a família é fundamental na construção do enredo que se inicia com a alfabetização, visto que na proposição de vivências, como o estímulo a fala correta das palavras, o encorajamento para criar suposições de escrita e ou da correspondência grafema-fonema, vai se edificando o aporte que a criança precisa. Nesse sentido, a família torna-se responsável pelo um ambiente acolhedor, amável e respeitoso, que aproxima a criança ao mundo letrado, contando histórias, lendo juntos, escrevendo bilhetes, brincando de escritório, etc e assim atribuindo sentido e significado à aquisição do sistema alfabético.

Portanto, a família está intrinsecamente ligada aos processos de aprendizagem, sobretudo, no que diz respeito ao domínio do código de escrita da língua, pois como descrito, a criança precisa sentir segurança e confiança nos agentes deste processo. Logo, a família comprometida ao bem-estar da criança e ao seu desenvolvimento, promove um ambiente letrado e um diálogo claro e confiante com a escola, construindo um elo sólido, reiterando uma articulação das aprendizagens de forma integrada, sem fragmentar-a, tornando-a potente.

8. Conclusões

O presente artigo, trouxe inúmeros fatores a serem considerados e repensados, a fim de problematizar a transição das etapas escolares: pré-escola e 1º ano dos Anos Iniciais. Assim, a importância do brincar como forma de aprendizagem foi abordada no corpo do texto, que de maneira intrínseca à consciência fonológica, propulsionasse a alfabetização, sendo uma metodologia mais respeitosa aos tempos da infância.

Nesse sentido, o brincar se mostrou imprescindível, visto que nas proposições de brincadeiras que as crianças expressam suas interpretações do mundo, de funcionalidades e manejos sociais, fixando ideias e testando outras. Da mesma forma, o convite ao brincar pelo(a) professor(a), com jogos e brincadeiras relacionadas a investigações e explorações, como a consciência fonológica, fomenta um processo de aprendizagem muito mais potente, ressoando em como a transição entre etapas ocorre.

À vista disso, o artigo trouxe respaldos legais ao direito da criança brincar na educação infantil e também no 1º ano dos Anos Iniciais, visto que é uma forma de aprendizagem. Desse

modo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, reitera que o brincar seja viabilizado cotidianamente à criança da educação infantil, sendo o 1º ano uma continuação disso, prevendo uma quebra menos agressiva nesta transição. O ECA e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças também asseguram esse direito ao brincar das crianças, sendo compreendido que o termo “criança”, engloba a faixa etária até os 12 anos de idade.

A neurociência foi apresentada, a medida que compreende as mentiras pelas quais aprendemos, os caminhos e processo, ajudando a pensar e repensar a transição dessas etapas escolares, tendo em vista, o desenvolvimento cognitivo e cerebral da criança, e a razão pela qual a faixa etária de 5 a 7 anos são as melhores idades para a aquisição do sistema de código da escrita. Desta forma, a aprendizagem também foi estudada para entendermos como ela acontece neurologicamente e como isso impacta o planejamento das aulas do(a) docente, sendo o caminho da aprendizagem, um caminho que demanda tempo e diferentes fatores, como os estímulos, a atenção, o sentido e significado, as funções executivas e principalmente a memória.

Nessa direção, a perspectiva de diferentes estudiosos acerca do papel do(a) professor(a) foi exposta, a fim de perceber como em cada tempo, os discursos mudam e/ou permanecem. Destaca-se o papel de mediador(a), sendo o(a) professor(a), um criador de ambientes acolhedores e respeitosos, aquele que desafia seus alunos à suas maiores capacidades, que instiga a curiosidade e a criatividade e usa o brincar como parte para o desenvolvimento integral da criança.

Ainda, foi discorrido sobre o papel da família nesse processo de transição entre as etapas, momento em que se necessita ainda mais da presença dos pais, a fim de que garantam a segurança emocional da qual a criança precisa, promovendo a partir de práticas outras, o bem-estar e a alegria em estar vivendo esse processo. Assim, estabelecer um vínculo entre família e escola, reverbera em alunos mais confiantes, sendo uma construção necessária para que as aprendizagens sejam mais efetivas. É de suma importância que a família promova um ambiente acolhedor e letrado, para que a criança entenda as implicações da aquisição deste código, para além da sala de referência.

Em conclusão, diversos elementos constituem o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano dos Anos Iniciais, e todos são fundamentais, para que esta transição ocorra da forma mais tranquila e acolhedora. Assim, cabe aos agentes deste processo, sobretudo o(a) professor(a) e a família, entenderem, pesquisarem e se apropriarem dos fatores que o englobam, para que desta forma transcorra uma transição leve, de confiança, de conhecimento, de curiosidade e de experiências. É através deste movimento, que se compõem melhores estratégias, que ampliam repertórios, brincantes e de aprendizagens, tornando o desenvolvimento da criança integral, sem rupturas bruscas e aprendizagens fragmentadas. Pensar a transição escolar talvez implique menos pressa por resultados e mais sensibilidades aos ritmos e potências infantis. Quais

marcas e compreensões estamos deixando às crianças? O que isso revela sobre nós?

Referências

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem. **Brasília: Sesi/DN**, 2022.

ARAUJO, Leidiane de C.; VERAS, Francisca S. S. de O.; TELES, Damares A. **A parceria da família e escola no processo de alfabetização: um olhar reflexivo sobre essa relação**. In: Congresso Nacional de Educação, V, 2018, Recife. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; DE SOUSA ROSA, Ester Calland. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Autêntica, 2017.

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

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)**. São Paulo: Contexto, 2022.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre, Penso, 2012. E-book.

DE OLIVEIRA CHIARATTI, Fernanda Germani. A formação docente na Educação Infantil em contextos contemporâneos: desafios sociais, políticas educacionais e práticas pedagógicas. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 16, p. 255-275, 2026.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MOTTA, Flávia M. N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para os anos iniciais**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOYLES, Janet R; et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Crianças**. 20 de novembro de 1959. Acesso: 22 mar. 2026.

PROENÇA, Maria A. **Prática docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.